



*Joana Catarina Dias Lúcio*

**A MEDIAÇÃO SÓCIO-EDUCATIVA NA CONSTRUÇÃO  
DA CIDADE EDUCADORA:  
O PROJETO "MASSARELOS, FREGUESIA EDUCADORA".**

**TESE DE DOUTORAMENTO**  
CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
2011



*Joana Catarina Dias Lúcio*  
**A MEDIAÇÃO SÓCIO-EDUCATIVA NA  
CONSTRUÇÃO DA CIDADE EDUCADORA:  
O PROJETO “MASSARELOS, FREGUESIA EDUCADORA”.**

**TESE DE DOUTORAMENTO**  
CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
2011

Dissertação apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto para obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação, sob a orientação do Prof. Doutor José Alberto Correia e co-orientação do Prof. Doutor Tiago Neves.

Projeto financiado no âmbito do QREN - POPH - Tipologia 4.1 - Formação Avançada, comparticipado pelo Fundo Social Europeu e por fundos nacionais do Ministério da Educação e Ciência – Bolsas Individuais de Doutoramento – Referência SFRH / BD / 40214 / 2007.







## Resumo

O projeto de investigação e intervenção que é objeto desta tese teve como foco principal a discussão do projeto da Cidade Educadora, enquanto conceito, mas também enquanto filosofia de ação sobre, e de gestão da vida em comunidade. Trata-se igualmente como um contributo para pensar a mediação enquanto trabalho social e educativo territorializado, no quadro da Cidade Educadora, constituindo-se, nesse sentido, como uma abordagem sócio-educativa do Desenvolvimento Local através da Mediação.

Estabelecemos, assim, três ordens de relação entre uma e outra problemática: a primeira ordem de relação é aquela que podemos estabelecer entre Educação e Cidade, através da qual procuramos perceber o que é o “educativo” quando falamos do “local”; a segunda ordem de relação é aquela que podemos estabelecer entre Educação e Mediação, através da qual procuramos caracterizar o trabalho desenvolvido pelos/as mediadores/as sócio-educativos/as no contexto local; a terceira ordem de relação é aquela onde procuramos, finalmente, relacionar o conceito de Construção Local da Educação (e as práticas a ele subjacentes) e o conceito (por referência à operacionalidade) de Mediação Sócio-Educativa, procurando o que, nesta interação, nos permite aprofundar a discussão sobre o conceito de Cidade Educadora.

Fazêmo-lo através da análise da componente de intervenção do projeto que é objeto desta tese, apresentando a cronologia das acções desenvolvidas, discutindo os produtos dos contactos institucionais nesse âmbito desenvolvidos – com os órgãos de poder autárquico, as instituições educativas/formativas, as associações de cidadãos/ãs e as empresas – e, finalmente, reflectindo sobre a iniciativa de constituição de um serviço de mediação.

## **Abstract**

The research and intervention project that is the subject of this thesis was focused on the discussion of the Educating City's Project, as a concept, but also as a philosophy of action, and management of community life. It is also a contribution towards thinking about mediation as territorialized social and educational work, in the context of the Educating City, being, in this sense, a socio-educational approach to Local Development through Mediation.

We thus established three levels of relationship between one subject and the other: the first level is the one that we can establish between Education and the City, through which we seek to understand what is "educational" when we speak of "local"; the second level is the one that we can establish between Education and Mediation, through which we seek to characterize the work developed by social-educational mediators in the local context; the third level is the one in which we seek to finally connect the concept of Local Construction of Education (and its underlying practices) and the concept of Social-Educational Mediation (by reference to its operation), looking for what, in this interaction, allows us to further discuss the concept of Educating City. We do this by analyzing the intervention component of the project that is the subject of this thesis, presenting the chronology of the actions and discussing the products of the institutional contacts thus developed – with the local government organizations, the educational/training institutions, the citizens' associations and the local businesses – and finally, reflecting about the initiative of setting up a local mediation service.

## Résumé

Le projet de recherche et d'intervention qui fait l'objet de cette thèse était concentré sur la discussion du projet de Ville Éducatrice, en tant que concept, mais aussi comme une philosophie d'action, et gestion de la vie communautaire. Il est aussi comme une contribution à la réflexion sur la médiation comme travail social territorialisé, dans le cadre de la Ville Éducatrice, étant dans ce sens, comme une approche socio-éducatif du développement local grâce à la médiation.

Nous avons mis trois ordres de relation entre un problème et l'autre: la relation de premier ordre est celui que nous pouvons établir entre l'éducation et de la ville, à travers lequel nous cherchons à comprendre ce qui est «éducatif» quand on parle de «local»; la relation de second ordre est celui que nous pouvons établir entre l'éducation et la médiation, par lequel nous cherchons à caractériser le travail effectué par les médiateurs socio-éducatives dans le contexte local ; la relation du troisième ordre est celui où nous regardons, enfin, concernant le concept de construction locale de l'éducation (et les pratiques qu'il sous-jacente) et le concept (par référence à l'opération) de médiation socio-éducatif, à la recherche de quoi, dans cette interaction, nous permet de discuter plus avant le concept de Ville Éducatrice.

Nous faisons cela en analysant la composante d'intervention du projet qui fait l'objet de cette thèse, présentant la chronologie des actions et discutant des produits des contacts institutionnels développés dans ce contexte – avec les organes du gouvernement local, les établissements d'enseignement/formation, les associations des citoyens et les entreprises – et finalement, en réfléchissant sur l'initiative de mettre en place un service de médiation.

## Dedicatória

- Ao meu “núcleo duro”: pai César, mãe Helena, irmã Rita, avó Xana e tia Guida, por todo o colo que me permitiu, aos 23 anos, sentir-me capaz de me lançar nesta aventura, e por, ao longo dos quatro anos que se seguiram, me terem verdadeiramente ajudado a reunir todas as condições para fazer o melhor trabalho que o engenho me permitiu. Em especial à minha mãe e à minha avó, que me ensinaram, mais em atos do que em palavras, que nunca precisarei escolher entre ser mulher, mãe, esposa ou profissional.

- Ao meu avô João, a luz que nunca se apaga. *You raise me up.*

- Ao Paulo, o meu marido, o meu “lado esquerdo”, pela vida toda, a que já passou e a que ainda há de vir. Pelos sorrisos, os gestos, as palavras; pela partilha. Pelo abraço, pelas memórias e pelos projetos. Por acreditares sempre.

- Às amigas e aos amigos, pelos momentos de (in)sanidade, pela lembrança do que fomos e pela promessa de continuarmos a ser, juntos/as.

## **Agradecimentos**

- À Junta de Freguesia de Massarelos, instituição de acolhimento deste Projeto, com a qual tenho vindo a desenvolver uma relação privilegiada desde Abril de 2006, altura em que iniciei a minha colaboração com um dos Projetos desta instituição. Em especial, ao Sr. José Carlos Gonçalves, seu Presidente em exercício entre Outubro de 2005 e Julho de 2011, pela criação das condições necessárias ao desenvolvimento deste Projeto, nomeadamente através da disponibilização de espaços físicos, redes de contactos e meios de divulgação das atividades desenvolvidas. Aos/às funcionários/as e colaboradores/as da Junta de Freguesia de Massarelos estendo o meu agradecimento, pela amabilidade com que acederam à minha entrada na dinâmica desta instituição.
- Ao Agrupamento Vertical Gomes Teixeira (Porto), nomeadamente aos membros da sua Direção em exercício durante o período de desenvolvimento deste Projeto, Dra. Manuela Pinto e Dra. Elisabete Oliveira, pela receptividade com que acolheram os pedidos feitos no âmbito do Projeto “Massarelos, Freguesia Educadora”, e pela identificação de contactos-chave nas várias instituições que o constituem. À Dra. Ester (Jardim de Infância Barbosa du Bocage), à Dra. Miriam Alves (EB1 Bom Sucesso) e à Dra. Fernanda Sousa (EB 2,3 Gomes Teixeira) um agradecimento especial, pela criação das condições necessárias à recolha de dados junto das crianças e jovens que vivem/estudam em Massarelos.
- Às instituições educativas/formativas de Massarelos, dos vários níveis de ensino, público e privado, que, através dos/as seus/suas corpos dirigentes e/ou representantes, colaboraram no Projeto, nomeadamente através da concessão do acesso a dados relativos às suas dinâmicas organizacionais e às suas práticas sócio-educativas localmente relevantes. Nomeadamente: Conservatório de Música do Porto; creche e ATL da Junta de Freguesia de Massarelos; creche, jardim-de-infância e ATL da Associação de Moradores de Massarelos; Colégio de Nossa Senhora de Lourdes; jardim-de-infância e ATL do Centro Social e Paroquial do Santíssimo Sacramento; Colégio Invicta; e Instituto Van Zeller.

- Às associações de cidadãos/ãs e às empresas de Massarelos que, através dos/as seus/suas dirigentes e/ou representantes, colaboraram no Projeto, nomeadamente através da concessão do acesso a dados relativos às suas dinâmicas organizacionais e da reflexão conjunta acerca da potencialidade social e educativa da sua ação local. Nomeadamente: Associação Náutica, Desportiva e Cultural Portus Cale; Invicta Futsal Clube; Associação de Moradores da Zona do Campo Alegre; Associação de Moradores de Massarelos; Associação Desportiva de Pesca de Massarelos; Associação Dramática e Musical de Massarelos; Transaerea – Empresa de Hotelaria, Turismo e Viagens, Lda.; Bullet Solutions; Alicantina; Restaurante Campo Alegre; Banco Invest S.A.; Vitor Hugo - Coordenação e Gestão de Projetos, SA; Por Vocação - Comércio de vestuário Unipessoal, Lda.; Yoga House, Lda.; Gambamar - Atividades Hoteleiras; e Konfronto - Consultoria de Gestão, Lda..

- Aos/às companheiros/as de trabalho do Observatório da Cidade Educadora (CIIE/FPCEUP), por terem acompanhado e apoiado, a todos os níveis, o meu crescimento enquanto investigadora nas Ciências da Educação. Em especial, à Doutora Ana Vale Pereira, que acompanhou este percurso com particular interesse e estímulo.

- Ao Professor Manuel Matos, mestre original deste percurso e destes interesses. Não há palavras suficientes na Língua Portuguesa para expressar a gratidão que sinto pelo facto de os nossos caminhos se terem cruzado.

- Ao Professor José Alberto Correia, meu orientador, e ao Professor Tiago Neves, meu co-orientador, pelo espaço e tempo que dedicaram, cada um, ao meu projeto, recebendo sempre de forma calorosa, mas desafiadora, as minhas interpelações. Foi um privilégio usufruir deste acompanhamento.

## **Lista de abreviaturas**

- ADMM - Associação Dramática e Musical de Massarelos
- AICE - Associação Internacional de Cidades Educadoras
- AMM - Associação de Moradores de Massarelos
- AMZCA - Associação de Moradores da Zona do Campo Alegre
- ANEFA - Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos
- ATL - Atividades dos tempos livres
- CCDR-n - Comissão de Coordenação e Desenvolvimento Regional do Norte
- CE - Ciências da Educação
- CEB - Ciclo do Ensino Básico
- CMP - Câmara Municipal do Porto
- EB1 - Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico
- EB2 - Escola do 2.º Ciclo do Ensino Básico
- EB3 - Escola do 3.º Ciclo do Ensino Básico
- FPCE-UP - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto
- GDF - Grupo(s) de Discussão Focalizada
- GMM - Gabinete de Mediação de Massarelos
- HTML - HyperText Markup Language
- IAP - Investigación, Acción, Participación/Investigação-Ação Participativa
- IPJ - Instituto Português da Juventude
- JFM - Junta de Freguesia de Massarelos
- LCE - Licenciatura em Ciências da Educação
- OCDE - Organisation for Economic Co-operation and Development
- PIB - Produto Interno Bruto
- PMEs - Pequenas e Médias Empresas
- PNAEBA - Plano Nacional de Alfabetização e de Educação de Bases dos Adultos
- SBR - Scientifically Based Research
- TEK - Traditional Ecological Knowledge
- UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
- UNFPA - United Nations Population Fund

## Índice geral

<b>Introdução</b> .....	14
. Objetivos e estrutura do trabalho .....	22
<b>Parte I: Metodologia</b> .....	24
<u>Capítulo 1: Referentes epistemológicos</u> .....	28
1.1. O/a investigador/a e a investigação: Estranheza, familiaridade e o qualitativo na produção científica em Ciências da Educação .....	29
1.2. Do mundo das perceções .....	52
1.3. Contributos da etnometodologia, da etnografia e da antropologia social e cultural .....	60
1.4. Contributos da investigação-ação .....	66
1.5. Contributos da educação e formação de adultos/as .....	70
<u>Capítulo 2: O terreno</u> .....	80
2.1. A escolha do contexto .....	87
2.2. O acesso: processos, sucessos e retrocessos .....	98
<u>Capítulo 3: Técnicas de recolha de dados</u> .....	111
3.1. Entrevistas .....	112
3.2. Questionários .....	119
3.3. Grupos de discussão focalizada .....	132
<u>Capítulo 4: Análise e interpretação dos dados</u> .....	137
4.1. Análise de conteúdo .....	140



**Parte II: As Cidades, a Cidade: Espaço urbano, espaço público e sentido(s) educativo(s) ..... 146**

Capítulo 1: Cidade e Educação ..... 153

1.1. A Cidade como território: Espaço e identidade ..... 157

1.2. Cidade e sentido: O espaço no desenho do educativo ..... 162

Capítulo 2: A Cidade e os usos: Possibilidades, ação e comunidade 173

2.1. O privado e o público – transformações ..... 173

2.2. A Cidade como dialética: Memória, projetos e o comum ..... 177

2.3. Cidadania e modos de vida na Cidade: Direitos e participação 181

**Parte III: A Mediação como trabalho social e educativo territorializado 184**

Capítulo 1: Conceptualização e operacionalização do trabalho de mediação ..... 187

1.1. O papel do conflito no desenvolvimento social e educativo dos indivíduos e das comunidades ..... 188

1.2. Modelos de mediação no campo sócio-educativo ..... 191

1.3. Mediação e *empowerment* ..... 194

1.4. Uma nota sobre os/as mediadores/as sócio-educativos/as: “fazer sentido” da Licenciatura em Ciências da Educação ..... 195

Capítulo 2: A Mediação Sócio-Educativa no quadro do desenvolvimento comunitário ..... 197

**Parte IV: O Projeto “Massarelos, Freguesia Educadora”: Análise e discussão de processos e resultados ..... 200**

Capítulo 1: Contactos institucionais ..... 210

1.1. Instituições educativas/formativas .....	210
1.1.1. Questionários .....	210
1.1.2. Grupos de discussão focalizada .....	218
1.1.3. Desenhos .....	223
1.2. Associações de cidadãos/ãs .....	228
1.2.1. Questionários .....	228
1.2.2. Grupo de discussão focalizada .....	233
1.3. Empresas .....	235
1.3.1. Questionários .....	236
1.3.2. Grupo de discussão focalizada .....	238
 <u>Capítulo 2: O Gabinete de Mediação de Massarelos</u> .....	 242
 <b>Considerações finais</b> .....	 250
 <b>Referências bibliográficas</b> .....	 252
 <b>Listagem de Anexos</b> .....	 266

## Índice de imagens

- Imagem 1 – Concelho do Porto, com a indicação das freguesias que o compõem ..... 97
  
- Imagem 2 – Mapa da Freguesia de Massarelos ..... 97
  
- Imagem 3 – Aspeto atual do Largo do Moinho de Vento (Porto, freguesia da Vitória) – Fonte: <http://renovaroporto.blogspot.com> ..... 163
  
- Imagem 4 – Casa da Música – Avenida da Boavista/ Rua 5 de Outubro (Porto, freguesia de Cedofeita) – Fonte: José Simões Ramos – [http://olhares.aeiou.pt/skate\\_na\\_casa\\_da\\_musica\\_foto2716861.html](http://olhares.aeiou.pt/skate_na_casa_da_musica_foto2716861.html) .... 165
  
- Imagem 5 – Parque infantil em Jardim de Infância (Leiria) – Fonte: <http://capuchos.blogspot.com> ..... 167
  
- Imagem 6 – Desenho produzido por um dos rapazes que participou no GDF que teve lugar no jardim-de-infância ..... 224
  
- Imagem 7 – Desenho produzido por uma das raparigas que participou no GDF que teve lugar no jardim-de-infância ..... 225
  
- Imagem 8 – Desenho produzido por uma das raparigas que participou num dos GDF que teve lugar na Escola EB1 ..... 226
  
- Imagem 9 – Desenho produzido por um dos rapazes que participou num dos GDF que teve lugar na Escola EB1 ..... 227

## Introdução

«Da cidade de Zirna os viajantes tornam com recordações bem distintas (...). A memória é redundante: repete os sinais para que a cidade comece a existir.»  
*As Cidades Invisíveis – As Cidades e os Sinais. 2.*  
(Calvino, 2009, p. 23)

«Não há amor como o primeiro, e o meu foi o Desenvolvimento Local». Terá sido, porventura, no momento em que escutei esta frase que nasceu este projeto. Estávamos em 2003, eu tinha 18 anos e acabava de iniciar o meu percurso universitário, na Licenciatura em Ciências da Educação (LCE) da (então assim designada) Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Há quem tenha sabido sempre o queria “ser quando fosse grande”. Não era o meu caso. Nunca pensei ter uma vocação, e não tive certezas em momento algum do meu percurso académico, quanto ao caminho que iria percorrer. No final do 9.º ano, quando tive que escolher, optei pelo caminho que pensei que me permitiria mais opções, e a minha escolha foi a área de Científico-Natural. Penso que terá sido apenas no início do último ano enquanto estudante do Ensino Secundário que terei, finalmente, pensado que a Psicologia faria parte do meu futuro profissional. Em Agosto de 2002, quando preenchi o boletim de candidatura em Ensino Superior, propus-me a frequentar a Licenciatura em Psicologia em quatro das universidades públicas portuguesas. Foi apenas no dia em que deveria entregar o boletim de candidatura que me interroguei: “E se eu não entrar?”. Algumas horas antes da entrega do boletim, por sugestão do meu então namorado de apenas algumas semanas (hoje, meu marido, e companheiro de vida há quase 10 anos), que já tinha iniciado o seu percurso universitário, indiquei como as duas últimas opções as Licenciaturas em Ciências da Educação nas Universidades de Lisboa e do Porto. Fi-lo como recurso, pensando que, caso não conseguisse

entrar em Psicologia, teria o processo de mudança de curso mais facilitado se frequentasse outra Licenciatura na mesma Faculdade.

E a verdade é que não entrei. Não obtive classificação suficiente para ingressar em nenhuma das Licenciaturas em Psicologia a que me tinha candidatado, e foi assim que, 18 anos acabados de fazer, em Lisboa sozinha pela primeira vez, me tornei estudante de Ciências da Educação.

No segundo semestre da Licenciatura, enquanto ainda alimentava o projeto de solicitar a mudança de curso no final do primeiro ano, tive a oportunidade de, no âmbito da disciplina de Práticas Educativas II, contactar com uma Licenciada em Ciências da Educação no seu contexto de trabalho. À semelhança do que tinha acontecido comigo, uma larga maioria dos/as jovens que ingressaram naquele ano na LCE tinham como objetivo original a formação em Psicologia; as Ciências da Educação eram algo que desconhecíamos e cujas perspetivas de integração profissional nos pareciam insondáveis. Por isso, este projeto surgiu como a primeira oportunidade para perscrutar o(s) terreno(s) de ação dos/as Licenciados/as em Ciências da Educação.

Poderá ter sido sorte, ou coincidência. A verdade é que, apesar de todo o grupo de estudantes ter vivido a experiência de contactar com um/a Licenciado/a em Ciências da Educação, nem todos/as a sentiram como uma mais-valia, ou perceberam como mais inteligíveis os conteúdos lecionados, por eventualmente terem encontrado a sua tradução numa prática profissional concreta. Mas posso afirmar que aquela experiência constituiu o momento em que “vesti a camisola” das Ciências da Educação. Fosse pelo tom positivo geral da interação que se gerou, fosse pelo aspeto acolhedor do espaço de trabalho, fosse pela sede com que bebíamos aquelas palavras que nos desvendavam um caminho que ainda não tínhamos a certeza de ser o nosso, a verdade é que me lembro nitidamente: foi no momento em que ouvi dizer que era possível amar aquele caminho, aquele trabalho, que decidi.

Três anos volvidos, tinha mudado de cidade, de Faculdade, e frequentava o segundo semestre do terceiro ano da LCE da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCE-UP). “Não há amor como o primeiro” e por isso a minha opção, no que diz respeito

ao percurso de pré-especialização, tinha sido, alguns meses antes, a área de Formação e Poder Local. No âmbito da disciplina específica da área, Educação de Adultos e Desenvolvimento Local, iniciámos a prospeção de potenciais contextos de estágio, ou seja, potenciais espaços ou áreas de ação enquanto futuros/as Licenciados/as em Ciências da Educação. Foi assim que, em Abril de 2006, iniciei a minha colaboração com a Junta de Freguesia de Massarelos; primeiro, enquanto colaboradora da equipa do Projeto +Emprego (no âmbito do qual acabei por desenvolver o meu estágio curricular do 4.º ano da LCE, entre Abril de 2006 e Junho de 2007), e depois no quadro da proposta que apresentei a esta instituição, em Dezembro de 2007, para o desenvolvimento de um projeto de investigação, com vista à obtenção do grau de Doutora em Ciências da Educação (sendo que havia iniciado nesse mesmo mês a frequência do Programa Doutoral em Ciências da Educação da FPCE-UP).

Quando, em 2006, iniciei a minha colaboração com a Junta de Freguesia de Massarelos (JFM), o meu objetivo era envolver-me o mais possível no projeto no âmbito do qual iria desenvolver o meu estágio, no sentido de me tornar, com o passar do tempo, cada vez menos uma estranha para a instituição (permitindo-me um acesso mais facilitado à informação necessária e um contacto mais próximo com as pessoas que são alvo da intervenção planificada pela JFM e pela equipa do referido projeto), pelo que aceitei colaborar voluntariamente com o projeto, cumprindo as mesmas funções desempenhadas pelas restantes colaboradoras. A minha integração numa equipa de trabalho que já desenvolvia um trabalho estruturado algum tempo antes da minha chegada “obrigou-me” a procurar o meu lugar, enquanto procurava, simultaneamente, não danificar a estrutura existente, ou seja: o meu trabalho enquanto colaboradora era em tudo igual ao trabalho desenvolvido pelas restantes colegas, embora a minha posição enquanto estagiária das Ciências da Educação estivesse imbuída de algumas especificidades. Nem sempre foi fácil combinar os interesses destas duas “personalidades”, nomeadamente em períodos de maior carga laboral sobre as colaboradoras do projeto, embora tenha procurado dar sempre primazia ao meu papel enquanto estagiária das Ciências da Educação, auscultando a receptividade da JFM a um conjunto de iniciativas que pretendia desenvolver no âmbito do meu estágio e

aproveitando o lugar da JFM enquanto, conforme me parecia, elemento agremiador dos interesses e necessidades das diversas entidades que participam na/da vida da Freguesia e enquanto órgão de poder governativo mais próximo dos/as cidadãos/ãs. Assim sendo, procurei rentabilizar o facto de estar mais ou menos inserida na orgânica da JFM para ter acesso facilitado ao contacto com outras entidades e instituições que me permitissem desenvolver o meu projeto de intervenção (no quadro da minha formação enquanto estudante da LCE).

Considerando as limitações do entendimento sobre a relação entre formação, trabalho e desenvolvimento (que explorei posteriormente no âmbito do meu relatório de estágio, no final do ano letivo 2006/2007) subjacentes ao desenvolvimento e à operacionalização do Projeto +Emprego, e também as limitações concretas do trabalho que desenvolvi no contexto da JFM (que não ressaltavam, a meu ver, a especificidade do trabalho de um/a Licenciado/a em Ciências da Educação), reorientei, a partir de finais de 2006, a minha ação no terreno, no sentido de uma aproximação às entidades e organizações com as quais a JFM tinha relações privilegiadas<sup>1</sup>, procurando a constituição e a análise de um acervo documental baseado em entrevistas aos/às responsáveis por estas instituições, com o intuito de perceber, entre outros aspetos:

- qual a perceção destes/as relativamente ao papel educativo das organizações que dirigem;
- qual a forma como entendem poder promover explicitamente a formação e a Educação;
- como entendem e/ou como desejariam que fosse a relação Escola – Comunidade Local;
- quais entendem ser os problemas da comunidade que têm mais eco na vida da Escola e vice-versa;
- de que modo entendem que o(s) seu(s) projeto(s) educativo(s) dá(dão) atenção ou promovem a aproximação ao poder autárquico e ao tecido produtivo do meio, etc.

---

<sup>1</sup> Por exemplo: associações de moradores/as, associações desportivas, instituições de cariz religioso, escolas, associações culturais e recreativas...

Esta reorientação esteve fortemente relacionada com o primeiro contacto que, à época, tive com o conceito/ideia de “Cidade Educadora”, que, no quadro do Desenvolvimento Local, se me afigurava como uma forma alternativa (e apelativa, na sua transgressão) de entender o processo educativo e as organizações e instituições que dele podem participar. Foi assim que, no final de 2006, enquanto estudante do 4.º ano da LCE, dei forma a um projeto de intervenção ao qual atribuí a designação de “Rede Massarelos”, e no qual procurava identificar espaços e tempos de articulação interinstitucional, na perspetiva de uma “Freguesia Educadora”.

Importa, talvez, aqui referir que a cidade do Porto integra, desde 2001, a Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE), organização que, por sua vez, foi formalizada em 1994, no rescaldo do terceiro Congresso Internacional de Cidades Educadoras. Conforme a informação constante da página *web* desta associação (<http://www.edcities.org/>)<sup>2</sup>, «**Educating cities started as a movement in 1990 based on the 1<sup>st</sup> International Congress of Educating Cities, held in Barcelona, when a group of cities represented by their local governments set for themselves the **common goal of working together on projects and activities for improving the quality of life of their inhabitants** on the basis of their active involvement in the use and evolution of the city itself**»<sup>3</sup>. Suborganizada em redes territoriais, a AICE tem o seu “braço” português sediado em Lisboa, sendo que a relação da cidade do Porto com esta associação, e com a sua rede territorial portuguesa, se faz através da Câmara Municipal do Porto (CMP). A título ilustrativo desta afiliação, pode referir-se que, numa pesquisa à base de dados documental do movimento, disponível *online* (<http://w10.bcn.es/APPS/edubidce/pubPortadaAc.do?pubididi=3>)<sup>4</sup>, podemos verificar a referência a três projetos/iniciativas desenvolvidos na cidade do Porto, no quadro do seu envolvimento com o movimento das Cidades Educadoras:

1. O Programa “No Porto, a vida é longa...” (data de início indicada: 1997; data da última atualização de informação: 19/02/2010), com

---

<sup>2</sup> Consultado a 06/10/2011

<sup>3</sup> Negritos no original

<sup>4</sup> Consultada a 06/10/2011



o objetivo de promover a prática desportiva e um estilo de vida saudável e ativo junto de habitantes de ambos os sexos, com mais de 55 anos de idade;

2. O Programa “Vida Saudável” (data de início indicada: 2008; data da última atualização de informação: 15/02/2010), desenvolvido pelo Serviço de Saúde Ocupacional da CMP, e destinado à prevenção de ocorrência de situações de doença e promoção de estilos de vida saudáveis junto dos/as trabalhadores/as do município;
3. O Projeto “Porto de Crianças” (sem indicação de data de início; data da última atualização de informação: 26/06/2006), que se propõe à contextualização das propostas educativas, através da sua territorialização e vinculação a outros projetos, desenvolvendo «varias áreas de colaboración curricular a través de la formación del profesorado, actividades dirigidas a los niños de enriquecimiento curricular, seminarios y foros para toda la comunidad educativa, y eventos como espectáculos de teatro, danza, música y exposiciones»<sup>5</sup>.

Embora possamos admitir que o trabalho desenvolvido no quadro do movimento das Cidades Educadoras esteja particularmente corporizado na Associação Internacional de Cidades Educadoras e nos projetos ou iniciativas desenvolvidas pelas cidades, representadas pelas respetivas instituições de poder local, que a integram, aquilo que me proponho fazer nesta tese é precisamente a discussão do conceito de “Cidade Educadora” e da(s) forma(s) de operacionalização que lhe subjazem.

A discussão desta questão pode fazer-se a dois níveis: em primeira instância, no que diz respeito ao conceito de “cidade”; em segunda instância, no que diz respeito às relações entre o/a investigador/a e o objeto real, e à sua transformação em objeto científico.

---

<sup>5</sup> Informação disponibilizada *online* no endereço <http://w10.bcn.es/APPS/edubidce/pubExperienciesAc.do>, consultado a 06/10/2011

Quanto ao primeiro nível de análise, importa referir que (conforme, eventualmente, terá já ficado explícito na adoção da terminologia “Freguesia Educadora”), o conceito de “Cidade Educadora” que aqui se discute, e o de “cidade” que lhe subjaz, não depende tão fortemente daquele que é o seu significado mais tradicional de aglomerado populacional e habitacional de determinada dimensão, na sua relação antagónica com tudo o que é o não-urbano. Esta “cidade” de que falamos aqui aproxima-se mais, no seu significado, da raiz latina da palavra (*civitas*), que nos remete para a ideia de exercício da cidadania, da condição e dos direitos e deveres dos/as cidadãos/ãs. Por isso, quando falamos em “freguesia educadora”, não estamos a advogar o entendimento da freguesia enquanto “tubo de ensaio”, laboratório de teste de uma ideologia que, numa lógica de escala, poderemos replicar num contexto mais amplo; estamos, antes, a entender a freguesia como uma comunidade com as suas próprias lógicas e dinâmicas de ação e relação, que não estão, como é evidente, desligadas daquela que é a sua inserção no quadro mais amplo de uma cidade, de uma região, de um país, e por aí em diante. Esta freguesia é, de certa forma, também uma “cidade”, no sentido da *polis* grega, de espaço de cidadania, de diversidade, de interação e de desenvolvimento.

Quanto ao segundo nível de análise, esta proposta (de discussão do conceito e da(s) sua(s) forma(s) de operacionalização) surge, como já vimos, na sequência de um processo relativamente longo de permanência num determinado contexto, de contacto com as pessoas, organizações e instituições que o compõem, que nos parece ter-se aproximado daquilo que José Alberto Correia (1998) denomina como «o trabalho do *bricoleur* ou do artesão»<sup>6</sup>, que se apoia, «por sua vez, num conjunto de recursos e instrumentos cognitivos produzidos ao longo do tempo», mais assente no «princípio de que eles poderão servir para alguma coisa do que da sua congruência com critérios de funcionalidade imediata» (Correia, 1998, p. 146). Esta disposição, que se reflete igualmente numa quase permanente recomposição do conhecimento, está também relacionada com o desenvolvimento de uma relação entre o sujeito que investiga e o objeto que é investigado, podendo afirmar-se que «no

---

<sup>6</sup> Itálico no original

campo da produção científica não é apenas o sujeito que cria o objeto, mas o próprio objeto que constrói o sujeito, (...) [sugerindo] a necessidade de se pensar a prática epistemológica não no registo da observação (...), mas também como prática de escuta – como relação (dia)lógica entre sujeitos/objetos que se narram» (Correia, 1998, p. 184). Como já referi, este projeto emerge e desenvolve-se a partir do que foram preocupações relacionadas com a minha integração profissional (enquanto estagiária das Ciências da Educação numa instituição de poder autárquico), que não estão desligadas de uma certa indefinição quanto à minha identidade profissional, enquanto Licenciada em Ciências da Educação.

Para aqueles/as que, como eu, fizeram a sua formação de base em Ciências da Educação, as possibilidades de integração no mercado de trabalho representaram apenas mais uma incógnita, reforçada pela ausência de uma designação sócio-profissional, que só foi oficializada em 2007. O Despacho n.º 4572/2007, de 6 de Fevereiro, informa acerca do registo feito na Direção Geral do Ensino Superior com o número R/B-AD-277/2007, que reconhece a adequação do 1º ciclo de formação em Ciências da Educação (conducente ao grau de Licenciado/a em Ciências da Educação) ao Processo de Bolonha, e define que os/as detentores/as deste grau académico recebem a designação profissional de Mediadores/as Sócio-Educativos/as. Nos últimos anos, e por se tratar de uma realidade recente (os/as primeiros/as Licenciados/as em Ciências da Educação a quem é atribuído oficialmente o título profissional de Mediadores/as Sócio-Educativos/as terminaram a sua formação em 2006/2007), foram publicadas diversas reflexões sobre a natureza e as características do trabalho desenvolvido por estes/as profissionais (e.g. Almeida, 2009; Caetano, Freire & Ferreira, 2009; Silva & Machado, 2009; Silva, Caetano, Freire, Moreira, Freire & Ferreira, 2010), no quadro daquilo que frequentemente se designa como o “novo trabalho social”. Não é, no entanto, do nosso conhecimento, que estas ou outras publicações tenham oferecido reflexões sobre o papel destes/as mediadores/as sócio-educativos/as no contexto do desenvolvimento local e comunitário, nomeadamente no trabalho com organizações de poder autárquico, associações de cidadãos/ãs e/ou pequenas e médias empresas (PMEs).

Foram estas, então, as preocupações subjacentes ao trabalho de investigação que é objeto desta tese: por um lado, a discussão de um conceito que é também uma ideologia de ação e de gestão da vida em comunidade; por outro lado, um contributo para pensar a mediação enquanto trabalho social e educativo territorializado, no quadro da “Cidade Educadora”.

## **Objetivos e estrutura do trabalho**

O projeto de investigação e intervenção que é objeto desta tese teve, conforme já vimos, como foco principal a discussão do conceito e da ideia de “Cidade Educadora”, constituindo-se, nesse sentido, como uma abordagem sócio-educativa do Desenvolvimento Local através da Mediação.

Interessou-nos, por isso, estabelecer três ordens de relação entre a ideia<sup>7</sup> de Desenvolvimento Local e a ideia<sup>7</sup> de Mediação:

1. A primeira ordem de relação é aquela que podemos estabelecer entre Educação e Território, através da qual procuramos perceber o que é o “educativo” quando falamos do “local”; esta relação é objecto da segunda parte da tese, intitulada *As Cidades, a Cidade: Espaço urbano, espaço público e sentido(s) educativo(s)*. Aqui, incorporamos contributos da Arquitetura e da Geografia Humana e discutimos de que forma a maneira como as pessoas e os grupos percecionam e se apropriam do espaço e do construído influi sobre o desenvolvimento da identidade e do sentido de alteridade e de pertença a uma comunidade.
2. A segunda ordem de relação é aquela que podemos estabelecer entre Educação e Mediação. Nesta que é a terceira parte da tese, intitulada *A Mediação como trabalho social e educativo territorializado*, começamos pela conceptualização e pela operacionalização do trabalho de mediação no campo sócio-

---

<sup>7</sup> Utilizamos aqui o termo “ideia” para nos referirmos, simultaneamente, à discussão do conceito e à análise das práticas a ele subjacentes.

educativo e terminamos com a discussão do papel da mediação sócio-educativa no quadro do desenvolvimento comunitário.

3. A terceira ordem de relação deriva das duas primeiras e é objeto da quarta parte da tese, intitulada *O Projecto “Massarelos, Freguesia Educadora”*. Aqui, procuramos, finalmente, relacionar o conceito de Construção Local da Educação (e as práticas a ele subjacentes) e o conceito (por referência à operacionalidade) de Mediação Sócio-Educativa, procurando o que, nesta interação, nos permite aprofundar a discussão sobre o conceito de Cidade Educadora. Fazêmo-lo através da análise da componente de intervenção do projeto que é objecto desta tese, apresentando a cronologia das acções desenvolvidas, discutindo os produtos dos contactos institucionais nesse âmbito desenvolvidos e, finalmente, refletindo sobre a iniciativa de constituição de um serviço de mediação.

Prévio a tudo isto, na estrutura desta tese, é o momento em que apresentamos e discutimos a *Metodologia* (correspondente à primeira parte): começamos por apresentar os referentes epistemológicos que orientaram o projeto de investigação e intervenção desenvolvido; discutimos o percurso de escolha e acesso ao terreno; apresentamos as técnicas de recolha de dados utilizadas e analisamos de que forma julgamos que estas escolhas foram instrumentais não só para a análise sócio-institucional, mas também para a produção de (re)conhecimentos, ou seja, em que medida estas técnicas se constituíram como instrumentos de construção partilhada da investigação e não apenas como instrumentos de recolha de dados; finalmente, debruçamo-nos sobre as nossas escolhas ao nível da análise e interpretação dos dados.

## Parte I: Metodologia

«– Que sentido tem o vosso construir? – pergunta. – Qual é o fim de uma cidade em construção se não uma cidade?  
Onde está o plano que seguem, o projeto?  
– Mostrar-to-emos assim que acabar o dia;  
agora não podemos interromper-nos – respondem.  
O trabalho cessa ao pôr-do-sol. Desce a noite sobre a obra.  
É uma noite estrelada. – Eis o projeto – dizem.»  
*As Cidades Invisíveis – As Cidades e o Céu. 3.*  
(Calvino, 2009, p. 138)

É em Dezembro de 2007 que inicio o meu trabalho enquanto investigadora no âmbito do Doutoramento, com a apresentação de uma proposta de colaboração com a Junta de Freguesia de Massarelos (JFM), no âmbito do Programa Doutoral em Ciências da Educação da FPCE-UP. Pretendia-se, conforme se explicitava nesse documento, a exploração das potencialidades da figura do/a mediador/a sócio-educativo/a, num contexto de Desenvolvimento Local, nomeadamente no que concerne o apoio à construção de um compromisso entre os/as vários/as agentes locais no sentido de transformação do território num espaço-tempo educativo para todas as pessoas.

A escolha da JFM enquanto organização onde este projeto de investigação estaria baseado dependeu do entendimento de que os órgãos de gestão autárquica têm um papel capital na gestão das dinâmicas educativas locais, na medida em que possuem uma perspetiva agregadora desse território e têm a possibilidade de mobilizar recursos (humanos, técnicos, financeiros...) para suporte desses projetos. Na filosofia de ação que se propunha, baseado na ideia da Cidade Educadora, a Junta de Freguesia seria chamada assumir esse papel, emergindo como relevante a exploração das possibilidades e das potencialidades do trabalho de mediação sócio-educativa, considerando que

estes/as mediadores/as se encontram habilitados/as para o desempenho de funções de assessoria no desenvolvimento de programas e políticas em estruturas da administração central, regional e local, e para a coordenação e gestão de projetos de intervenção comunitária.

Entendeu-se também, nesse sentido, que o local (a cidade, a freguesia, o bairro, a comunidade) é uma fonte de Educação, e todos os aspetos relativos à organização da vida em sociedade têm uma influência (educativa) sobre a vida dos/as cidadãos/ãs: o ordenamento do território, a gestão do património, as políticas sociais, sanitárias e ambientais, o acesso aos *media*, as relações intergeracionais, a gestão da relação com a diversidade, a produtividade das empresas, etc. Admite-se, por isso, que a Junta de Freguesia (enquanto entidade de poder autárquico mais próxima dos/as cidadãos/ãs e, por ter sido objeto de uma eleição democrática, legítima representante dos interesses destes/as) se pode assumir como “núcleo estruturante” da intervenção e espaço privilegiado de partilha de reflexões entre as várias entidades com potencialidade educativa, acerca dos problemas sócio-educativos do local, podendo caber-lhe a coordenação, a planificação e a canalização de esforços e interesses (nomeadamente, através da prospeção de apoios externos, de nível camarário, governamental, empresarial, etc.).

Apesar de conter algumas propostas de ação em áreas específicas (identificadas numa fase prévia ao projeto que é objeto desta tese, no contexto do desenvolvimento do estágio curricular da LCE), na proposta de colaboração apresentada salvaguardava-se o carácter de inacabamento da mesma, prevendo-se que o contacto com o terreno, as instituições e as pessoas viesse a produzir novos entendimentos sobre o contexto e novas possibilidades de ação.

Embora, como já vimos, o desenho deste projeto de investigação tenha sido subsidiário de um conjunto de preocupações e interesses prévios, nomeadamente aqueles relacionados com questões como a inserção profissional e a construção da profissionalidade, procuramos dar conta, nesta primeira parte da tese, da hibridez e da complexidade do percurso metodológico, e também epistemológico, que lhe assistiu. Sendo este um

projeto com um enfoque duplo – por um lado, sobre a problemática do trabalho de mediação no âmbito social e educativo; por outro lado, sobre o conceito de Cidade Educadora e as formas de operacionalização desta ideia<sup>8</sup> -, parece-nos não fazer sentido a opção por um modelo rígido de construção do conhecimento, nem uma postura metodológica desconectada das transformações que assistem aos próprios sujeitos e às próprias organizações com os/as quais contactámos no âmbito deste estudo.

Por isso, nesta primeira parte, começaremos por nos debruçar sobre os referentes epistemológicos que orientaram o processo investigativo de que aqui se dá conta (e que informam, não apenas as opções metodológicas, mas também, e como veremos, o quadro teórico-conceptual subjacente a este projeto), salientando a opção por uma metodologia de tipo qualitativo (no quadro daquelas que entendemos como sendo as especificidades da investigação em Ciências Sociais e Humanas, e em Ciências da Educação) e a mobilização e discussão dos contributos dos campos da fenomenologia (nomeadamente, o papel das perceções no processo de apreensão e manipulação do mundo), da etnometodologia (enquanto estudo dos métodos e das práticas através dos/as quais os indivíduos e as organizações produzem o mundo e a ordem social), da investigação-ação (especificamente, enquanto «processo de articulação simultânea da prática e da teoria, com vista à mudança pretendida pelos próprios nos ambientes em que vivem (...) [bem como enquanto] necessidade de avaliar não só o processo como também as próprias mudanças geradas pela (...) intervenção»<sup>9</sup>) e da educação e formação de adultos/as (nomeadamente, das suas perspetivas que advogam a humanização do desenvolvimento, a democratização do acesso ao/da construção do conhecimento, a importância das redes de aprendizagem e a desinstitucionalização do processo educativo). Este será, portanto, o primeiro capítulo desta primeira parte.

No segundo capítulo, debruçar-nos-emos sobre o terreno de desenvolvimento deste projeto de investigação. Explicitar-se-ão os processos

---

<sup>8</sup> Podemos admitir, na verdade, a existência de um terceiro enfoque, que se situa ao nível da discussão dos tributos mútuos entre uma e outra problemática, que é, afinal, o assunto desta tese.

<sup>9</sup> Máximo-Esteves, 2008, p. 19



que assistiram à opção pelos contextos (físico/espacial, organizacional, institucional, relacional...) de desenvolvimento da investigação, fazendo-se igualmente a resenha e discussão dos modos de acesso aos mesmos. Aqui, procuraremos esclarecer os principais passos do percurso investigativo desenvolvido, não com o objetivo de louvar a sua nitidez e linearidade, mas antes para dar conta das suas tribulações, dos seus avanços e retrocessos e da forma como depende, pela postura que se adotou, da receptividade dos indivíduos e das organizações com os/as quais colaborámos.

O terceiro capítulo desta primeira parte será dedicado à apresentação e discussão dos procedimentos de recolha de dados adotados. Através da mobilização de contributos de diversos/as autores/as, explicitaremos as motivações subjacentes à opção pela realização de entrevistas, questionários e grupos de discussão focalizada, bem como as potencialidades e as limitações de cada um destes métodos, no quadro mais geral do trabalho de investigação em Ciências Sociais e Humanas (e em Ciências da Educação) e no contexto particular deste estudo.

No quarto e último capítulo, a atenção voltar-se-á para o processo de análise e interpretação do material empírico, dando conta das opções e dilemas inerentes ao mesmo.

## Capítulo 1: Referentes epistemológicos

Não é fácil definir em que momento deixamos de ser “apenas” curiosos/as e nos tornamos investigadores/as. Não é claro de que forma é que um objeto que nos é familiar, de súbito nos apresenta uma nova e desafiante face; ou por que razões em algum momento conseguimos “olhar para além” do bizarro e nos deixamos seduzir pelas possibilidades de nos debruçarmos sobre o estranho. Este é um projeto que está na fronteira entre estes dois processos.

Reveste-se simultaneamente de estranheza e de familiaridade, uma vez que assinala o início do meu percurso enquanto investigadora em Ciências da Educação: trata-se da minha área de formação inicial, e surge na continuidade de uma problemática que já havia suscitado o meu interesse, mas consiste igualmente numa primeira ventura autónoma na condição de investigadora. Parte, como já vimos, de um conjunto de preocupações conceptuais, imbuídas, elas próprias, de uma determinada postura epistemológica de partida, mas desenvolve-se, tanto teórica como metodologicamente, no terreno, no espaço (e no tempo) dos contactos estabelecidos. Refere-se a processos de definição e construção de uma prática profissional que, sendo a minha, não é, pela dificuldade em remetê-la para uma designação sócio-profissional forte (ou historicamente consolidada) e para um âmbito de ação específico, explícita na sua tradução identitária.

Por tudo isto, parece-nos claro que estas flutuações, não sendo negligenciáveis nas Ciências Sociais e Humanas, e nas Ciências da Educação, em geral, são determinantes neste projeto em concreto, pelo que o quadro epistemológico de referência se reveste, ele mesmo, de dinâmicas tentativas, imbuídas numa certa postura de justificação<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> Que refletirá, eventualmente, o percurso de afirmação das Ciências da Educação, que Mialaret resume como o de «ser promovida à categoria de objeto de ciência» (Mialaret, 1980, p. 92).

É, então, de que forma (ou por que processos) este objeto de interesse pessoal/acadêmico/profissional<sup>11</sup> se transforma em objeto de um trabalho de natureza científica, que procuramos explicar neste capítulo.

### **1.1. O/a investigador/a e a investigação: Estranheza, familiaridade e o qualitativo na produção científica em Ciências da Educação**

Nas Ciências Sociais e Humanas, e nas Ciências da Educação em particular, a par das questões relacionadas com a natureza e as características dos fenómenos sobre os quais os/as investigadores/as e os/as práticos/as se debruçam, emergem como relevantes e dignas de reflexão questões relativas às posturas ou posicionamentos do/a próprio/a investigador/a. Estas questões podem estar relacionadas, entre outros aspetos, com: o/a próprio/a investigador/a; o(s) objeto(s) da investigação (sejam eles indivíduos, grupos, eventos, textos, produções artísticas, etc.); e, finalmente, os produtos do trabalho de investigação, nomeadamente no que diz respeito à disseminação desses produtos e à sua utilização em projetos de intervenção.

Segundo Sofia Marques da Silva (2004), «a *Estranheza* em termos mitológicos emerge associada à ideia de interferências entre o humano e o bestial, à ideia de monstruoso que oscila entre polos, entre fronteiras. Pressentimos a repulsa e o fascínio» (Silva, 2004, p. 10). É, também a nosso ver, esta tensão entre repulsa e fascínio, esta gestão da vertigem e da tentação da queda, que amiúde regula a opção por um ou outro objeto de investigação, um ou outro contexto, uma ou outra metodologia. À investigação em Ciências da Educação, como a outros domínios do conhecimento sobre o social e o humano, está associada, quase inevitavelmente, uma certa familiaridade, que está relacionada com a inevitabilidade de sermos, nós próprios/as, seres humanos e sociais. Conforme explicita Ardoino (2000), «tout comme l'ethnologue ou l'anthropologue, l'enseignant-praticien, l'éducateur dit spécialisé, le formateurs d'adultes, le travailleur social ne sont jamais indifférents à ce qu'ils font. Ils sont en relation et, comme 29roac, ils en sortent

---

<sup>11</sup> Ou, utilizando a terminologia adotada por Tiago Neves no capítulo metodológico da sua tese de Doutoramento, publicada em livro, o «objeto real» (Neves, 2008, p. 45).

affectés»<sup>12</sup> (Ardoino, 2000, p. 205). O que nos parece estar aqui em causa é a impossibilidade de fazer investigação em Ciências da Educação ignorando a própria história, as próprias expectativas e os próprios desejos, e também a histórias, as expectativas e os desejos daqueles/as com os/as quais ou sobre os/as quais fazemos investigação. Por outras palavras, o/a investigador/a em Ciências da Educação nunca é indiferente ao objeto da sua investigação (tendo em conta que este “objeto” é humano ou produto da ação/relação humana), encontrando-se sempre em relação com este. Não se pode, assim, dizer, na opinião de Ardoino (2000), que à produção de conhecimento em Ciências Sociais e Humanas assiste uma objetividade pura (como entendida pela ciência positivista), na medida em que «le tissu des interactions constituant les pratiques est de l’ordre de l’intersubjectivité (...), de l’inter-connaissance» (Ardoino, 2000, p. 206).

Para além de uma multirreferencialidade teórica (a que voltaremos mais tarde), a investigação em Ciências Sociais e Humanas beneficia também, segundo Ardoino (2000), da reemergência da reflexão sobre a subjetividade, que não será mais entendida apenas como perturbação à objetividade (um parasita a eliminar), mas antes reconhecida como inevitável, parte da realidade que se procura apreender, devendo por isso ser auscultada como relevante ao processo de produção de conhecimento em Ciências Sociais e Humanas. Mais ainda, refere Ardoino (2000) numa postura relativista, o conjunto «chose observée/observatoire/observateur» (Ardoino, 2000, p. 208) é indecomponível, e os seus constituintes interdependentes.

A análise da implicação enquanto elemento inultrapassável da investigação em Ciências Sociais e Humanas é fundamental para a transformação do entendimento sobre o “objeto” da investigação: este (humano ou produto da interação humana) passa de “ator” a “autor”, ou seja, deixa de ser simplesmente “executor” dos fenómenos para passar a produzir um entendimento (quiçá até um guião) sobre a sua própria ação.

---

<sup>12</sup> De forma a evitar a desformatação e a complexificação da leitura das citações que utilizamos ao longo de toda esta tese, optámos por não corrigir, nas mesmas, a utilização da forma “masculina universal neutra” dos substantivos, pronomes e adjetivos. No entanto, não podemos deixar de referir o nosso distanciamento face a esta forma de linguagem, que consideramos excludente e limitativa enquanto representação do real.

Ardoino (2000) considera que a análise etimológica do conceito de “implicação” oferece um contributo importante para a compreensão do seu papel no processo de produção de conhecimento em Ciências Sociais e Humanas: o termo latim *plicare* remete para a ideia de dobrar, virar, mas também entrelaçar, tecer, enquanto que o prefixo *in* remete para a ideia de internalidade. “Implicação” poderá assim, também, ser antónimo de “explicação”, na medida em que se trata de um movimento “para dentro” e não “para fora”, ou seja, do sujeito (investigador/a ou “objeto” da investigação) para/sobre si mesmo e não para/sobre os/as outros/as. Ardoino (2000) aproveita esta referência à análise etimológica para alertar para a não equivalência entre “implicação” e “empenho”, “compromisso”, “familiaridade”, “militância”, conceitos com os quais é frequentemente confundido.

Parece, assim, ser mais fácil dizer o que a implicação não é, do que dizer do que se trata, de facto, mas Ardoino (2000) considera que esta “opacidade” é positiva, na medida em que permite refutar a necessidade de «transparence, de clarté croissante, d’hygiène» (Ardoino, 2000, p. 210) premente na investigação positivista, e conferir ao conhecimento produzido em Ciências Sociais e Humanas uma dimensão de historicidade, temporalidade, refutabilidade. A este propósito, parecem-nos relevantes duas reflexões: a primeira está relacionada com aquilo a que podemos chamar “validade interna” e a segunda, com aquilo que podemos chamar “validade externa”<sup>13</sup>. No que diz respeito à primeira questão, estamos a referir-nos ao estatuto deste tipo de trabalho de investigação, que depende fortemente da gestão das questões da implicação, da familiaridade, no âmbito da investigação em Ciências Sociais e Humanas. No segundo nível de reflexão, estamos a referir-nos ao lugar desta investigação no quadro mais alargado da investigação científica no seu todo. Este projeto em concreto assume-se enquanto híbrido na forma como se debruça sobre uma problemática (que é objeto de um processo de construção de conhecimento) mas é, em si mesmo, um *work in progress*, uma discussão

---

<sup>13</sup> Referente à análise estatística de dados quantitativos, esta terminologia tende a encontrar pouca tradução no que diz respeito à investigação de tipo qualitativo. Yvonna Lincoln e Egon Guba, no entanto, estabelecem um paralelismo entre o conceito de “validade externa” no paradigma quantitativo e o conceito de “transferibilidade” no paradigma qualitativo, entendendo-se este último como a possibilidade de mobilizar resultados da investigação em situações que verifiquem semelhanças ao nível de determinados parâmetros, relativamente ao contexto inicial (Lincoln & Guba, 1986).

em construção. A nosso ver, e conforme explicita José A. Correia, «o que está em causa é a impossibilidade de se produzir a ilusão da estabilização da distinção entre sujeito e objeto num contexto que não é de observação mas de questionamento» (Correia, 1998, p. 185). É aqui que, parece-nos, se traça a fronteira entre investigador/a e curioso/a: não se trata mais de *voyeurismo*, do estranho pelo estranho, e entramos na postura do questionamento. De si próprio/a enquanto investigador/a, dos pressupostos da investigação, dos contextos e dos sujeitos, e das perceções destes. É aqui que, parece-nos, se pode esclarecer o que de narcísico pode reconhecer-se numa investigação deste tipo: é, sim, subsidiária de interesses, inquietações e formas de olhar muito pessoais; é, sim, tentativa nos seus avanços e retrocessos face ao objeto, ao método, à análise dos dados; mas é também (ou procura ser) enformada por uma postura de interrogação, de exploração, de busca, que é mais uma forma de relação com o mundo do que uma indagação existencial.

O facto de as notas de terreno, por exemplo, terem cada vez mais importância na escrita científica em Ciências Sociais e Humanas é representativo da importância da implicação na produção de conhecimento científico, na medida em que aquilo que era, anteriormente, considerado como “detrito” produzido no preâmbulo ou nos interstícios da investigação assume agora um papel preponderante, possibilitando ao/à investigador/a e àquele/a que lê o produto da investigação «relier, de voir l’objet de sa recherche et de se regarder lui-même en son produit» (Ardoino, 2000, p. 215). No entanto, convém aqui salientar, a propósito das notas de terreno, que estas podem, de facto, assumir diversos formatos e debruçar-se sobre vários aspetos do processo investigativo, desde os mais “externos” (produto de uma postura de observação mais purista por parte do/a investigador/a, mais orientada para a descrição daquilo que se passa) até aos mais interioristas (mais relacionados com as perceções, as sensações do/a investigador/a, a sua postura, o seu lugar no contexto de investigação). O conceito de *linguistic turn* (a título de exemplo, podemos referir a coletânea editada originalmente em 1967 por Richard Rorty, que nos permite o acesso a uma série de reflexões preciosas acerca da filosofia da linguagem<sup>14</sup>) pode ser-nos útil para discutir esta questão, na medida

---

<sup>14</sup> Rorty, 1992

em que, enquanto movimento, se baseou na ideia de que a linguagem constitui a realidade, ou seja, de que aquilo que entendemos como o “real” não é se não uma convenção de nomenclaturas (designações) e caracterizações, convenção esta chamada linguagem. A ideia aqui é que, mesmo quando se trata de contextos de investigação inovadores, de posturas investigativas desafiantes ou de procedimentos de análise de dados altamente complexos e multirreferenciais, a produção de conhecimento científico resvala inevitavelmente na necessidade de nomear, de designar, de transpor ideias, observações ou sensações em texto; texto esse sujeito a regras e limitações inerentes à utilização de um código linguístico. A título ilustrativo, podemos referir que, neste projeto, procuramos analisar um produto pouco tradicional no contexto da recolha de dados em investigação: os desenhos. Trata-se de desenhos feitos por crianças com idades entre os 5 e os 10 anos, em contexto de Escola (embora não em contexto de aula), tendo-lhes sido dada a indicação de que desenhassem “sobre a Cidade”. Todas estas condicionantes nos podem permitir inferir que, não obstante a qualidade artística e criativa destes produtos, estes desenhos estão sujeitos a regras (de utilização da cor, de circunscrição no tempo e no espaço, de referência a aspetos visuais e relacionais concretos da vida destas crianças) que permitem a sua análise e a sua classificação enquanto textos. Posto isto, o que nos parece aqui importante é a consciência de que a escrita (da tese, das notas de terreno, dos mapas cognitivos e relacionais; enfim, de todos os textos constituintes do processo de investigação) não é um processo inócuo: está sujeito a regras que são, elas próprias, produto de disposições sócio-histórico-políticas, do/a investigador/a, deste/a em relação à sua investigação, e, enfim, do lugar da ciência no mundo.

Em Educação, e pensamos que nas Ciências Sociais e Humanas, não existe investigação “pura”, no sentido em que não pode exigir-se a escolha de um único referente disciplinar, nem o processo investigativo se desenrola independentemente dos valores e da ação dos/as atores/as educativos/as. O/a investigador/a envolve-se na temporalidade dos fenómenos que investiga, cuja ordem não é produzida por si; na realidade, é o “objeto” da investigação que domina a temporalidade dos fenómenos.

O “objeto” da investigação em Ciências Sociais e Humanas, e em Ciências da Educação, é multidimensional e repleto de complexidade<sup>15</sup>. Procura-se a apreensão de trajetórias simultaneamente individuais e coletivas, encaradas também simultaneamente como histórias coletivas e como histórias individuais. Nesta medida, é necessário reconhecer a implicação como um aspeto complexo em si mesmo, que deve encontrar o seu lugar na teorização que se esforça por tornar mais inteligível a situação que é “objeto” da investigação. Pode anular-se a implicação? E será isso benéfico à investigação? Nas Ciências Sociais e Humanas, e nas Ciências da Educação, alguns “objetos” de investigação só existem porque há implicação do/a investigador/a relativamente a determinado fenómeno. Não sendo esse o caso deste projeto de investigação, este é, no entanto, um trabalho onde a gestão da implicação, da familiaridade e da estranheza emergem, conforme já fomos vendo, como especialmente relevantes.

Se, como já vimos, nas Ciências Sociais e Humanas, e nas Ciências da Educação (e neste projeto, em particular), assumem relevo questões relacionadas com a gestão da implicação (bem como da familiaridade e das relações que o/a investigador/a estabelece com a investigação), com a multirreferencialidade epistemológica e conceptual, com a refutabilidade do conhecimento e com uma postura investigativa de interrogação, podemos interrogar-nos: o que torna o conhecimento produzido nesta instância conhecimento científico?

Num artigo em que discute meios através dos quais os/as investigadores/as em Educação podem gerir aquilo que designa como «limited conceptions of what constitutes ‘scientific’ research in education» (Demerath,

---

<sup>15</sup> Podemos discutir se estas multidimensionalidade e complexidade são características dos objetos de investigação ou se dependem da postura do/a investigador/a; assim sendo, poderíamos admitir que todos os objetos de investigação, em qualquer área do conhecimento, são multidimensionais e repletos de complexidade. Do nosso ponto de vista, aquilo que distingue umas e outras é o facto de as Ciências da Educação (e, eventualmente, as Ciências Sociais e Humanas), se construírem, conforme explicita Sofia Marques da Silva, «de aproximações insólitas, permitidas pela sua multirreferencialidade. A aproximação ao terreno, e aos sujeitos em particular, realiza-se no investimento de uma escuta das impressões e das expressões». Ou seja, «existindo aquilo que parece ser uma ordem quotidianamente construída no local, por um sujeito que se considera local, argumentam-se modos de conhecer e de compreender que estejam atentos a essa ordem de construção de saberes e de sentidos» (Silva, 2008, pp. 67-68).



2006, p. 98), Peter Demerath apresenta cinco modos de resposta ao desafio que se coloca a estes/as investigadores/as, e que passamos a explorar:

1. «The Critical Response», que requer uma discussão aprofundada sobre aspetos metodológicos, mas principalmente ideológicos da investigação em Educação, e que dependem largamente dos quadros sócio-intelectuais em que se inscrevem as instituições que estão por detrás da definição de agendas políticas no campo da investigação em Educação. O autor alerta para aquilo que podemos traduzir como um “campo minado” do ponto de vista ideológico e ontológico, assente num forte apelo à estandarização, que conduz àquilo que o autor designa como «epistemological sovereignty [that] could potentially banish other vital epistemological perspectives to the sidelines of scholarly discourse» (Demerath, 2006, p. 99), criando, consequentemente, aquilo que o autor designa como «involuntary minority groups» (Demerath, 2006, p. 99);
2. «The Instructive Response», que pressupõe da parte do/a investigador/a em Educação uma atitude formadora em relação àqueles/as (pessoas e/ou organizações) que repudiam o paradigma qualitativo ou simplesmente pretendem ver esclarecidas as suas dúvidas quanto a esta opção. Nas palavras de Demerath, «part of the challenge involves explicating the unique value of qualitative work» (Demerath, 2006, p. 100), o que, por sua vez, pressupõe um questionamento da causalidade dos fenómenos sociais (e educativos), algum esclarecimento acerca da flexibilidade daquilo que podemos traduzir como o “desenho” da investigação e, finalmente, a ideia de que não existe nenhuma pergunta que não mereça ser colocada;
3. «The Elucidative Response», que subentende uma disposição, por parte do/a investigador/a em Educação, para problematizar a suas opções epistemológicas e metodológicas, num esforço de transparência «[that] will make our work more accessible to

others, and their subsequent judgments will ultimately be of benefit to us» (Demerath, 2006, p. 104). Esta é uma estratégia no quadro da qual o/a investigador/a é forçado/a a questionar-se sobre «what constitutes quality qualitative research» (Demerath, 2006, p. 104), garantindo que a investigação que se desenvolve corresponde a um conjunto de princípios relacionados com, entre outros aspetos, a explicitação de posições e valores de partida, a disposição para sujeitar estes pressupostos à crítica (tanto do/a próprio/a investigador/a, como do público) e a refutabilidade. O autor sugere ainda que a atitude elucidativa pode ser reforçada por uma maior transparência do “desenho” da investigação, nomeadamente no que diz respeito à apresentação dos dados e não apenas dos resultados;

4. «The Pragmatic Response», relacionada com a opção por metodologias mistas, em que prevalece, ora a abordagem quantitativa, ora a abordagem qualitativa. O autor considera que «the primary appeal of this sort of design is that it can provide stronger inferences — an important consideration for those working in a public policy field such as education» (Demerath, 2006, pp. 107-108). Podemos considerar que esta é uma estratégia de menor compromisso, no sentido em que advoga o recurso a metodologias quantitativas (ainda que de forma secundária) como forma de atribuir mais alguma cientificidade à investigação em Educação.
5. «The Public Response», que consiste naquilo que o autor designa como «public interest research» (Demerath, 2006, p. 108) e que está relacionada com um dos maiores desafios que se colocam aos/às investigadores/as e grupos de investigação de todas as áreas: o acesso do público em geral aos produtos do seu trabalho. A adoção de processos de disseminação mais abrangentes, como o recurso às redes sociais e aos *media*, e a concretização de um esforço para se libertar de um «academic

discourse and communicate in clear, jargon-free language» (Demerath, 2006, p. 109) são algumas das sugestões.

Estas considerações, que são também estratégias de legitimação, não sendo, como o próprio autor afirma, mutuamente exclusivas, contribuem para a reflexão sobre a questão de saber se à investigação em Educação, que se faz, amiúde, sobre o quotidiano, o estranho (ou o Outro) e o familiar, assiste uma cientificidade que a valida enquanto forma de produção de conhecimento. Nesta tese, e no projeto que dela é objeto, é possível identificar algumas destas respostas, que são, de certa forma, transversais a vários projetos de investigação e intervenção no quadro das Ciências da Educação: a preocupação com a explicitação e discussão dos referentes epistemológicos e até ideológicos; a adoção de uma atitude de questionamento por oposição a uma postura mais explicativa ou de identificação de relações de causalidade (em relação aos fenómenos sociais e educativos); a opção pela transparência, ou seja, pela elucidação dos processos, dos posicionamentos, das tomadas de decisão no que ao processo investigativo diz respeito; o fomento de um certo hibridismo metodológico, nomeadamente através do uso combinado de métodos qualitativos e quantitativos de recolha e análise dos dados da investigação<sup>16</sup>; e, finalmente, uma forte orientação para a publicação, para a adoção de mecanismos que facilitem a disseminação da investigação em Ciências Sociais e Humanas. O projeto que aqui se apresenta, e o percurso investigativo que nesta tese se relata não são, evidentemente, alheios a estas preocupações. Parece-nos, pois, que as três primeiras orientações apresentadas por Demerath (2006) são mais evidentes no produto escrito da investigação, ou seja, na tese e nos artigos que fui publicando ao longo do processo de investigação, na medida em que refletem, de alguma forma, uma preocupação com a legitimidade da minha posição enquanto profissional das Ciências da Educação e enquanto investigadora (percursos que, afinal, e como

---

<sup>16</sup> Esta opção por metodologias mistas, que Demerath (2006) designa como a «pragmatic response», pode emergir, parece-nos, e de acordo com o que o próprio autor refere, como uma estratégia complementar à «public response», ou seja, como forma de tornar os dados da investigação em Educação mais “legíveis” para o público em geral. Podemos discutir se esta resposta emerge de facto como opção, ou seja, se a adoção de metodologias quantitativas surge por vontade (ou por necessidade, identificada de acordo com as características dos grupos ou objetos em estudo) dos/as investigadores/as ou equipas de investigação, ou, pelo contrário, como contingência, na resposta a pressões exercidas por grupos de interesse ou como forma de legitimar os processos e os produtos da investigação.

já ficou explícito, se cruzam neste projeto). As duas últimas questões, parece-nos, relacionam-se mais com aquilo que podemos designar como o aspeto relacional da investigação, ou seja, desta enquanto plataforma de (ou para a) reflexão sobre formas de escutar grupos, indivíduos e fenómenos sociais e educativos. Quando, neste projeto, optámos pelo uso combinado de métodos qualitativos e quantitativos<sup>17</sup>, procurávamos fundamentalmente construir um “retrato” o mais compreensivo possível dos fenómenos em estudo. Optámos, por exemplo, pela utilização de questionários com o objetivo de recolher dados sobre as dinâmicas de funcionamento das várias organizações de relevo a nível local, onde combinávamos respostas fechadas (do tipo “sim/não” e do tipo escala numérica, de classificação ou apreciação do valor<sup>18</sup> – quando procurávamos perceber, por exemplo, se as associações de cidadãos/ãs desenvolviam atividades de cariz educativo/formativo e, em caso afirmativo, qual a importância atribuída a esse aspeto concreto no quadro geral das atividades da organização) e respostas abertas (quando solicitávamos, por exemplo, a expressão da relevância da ideia de “comunidade” na vida destas organizações). Este é, inevitavelmente, um processo imperfeito e que se reveste de dinâmicas tentativas: não podemos admitir que “vale tudo”, que todos os métodos são universalmente válidos e produzem dados inequivocamente legíveis; no entanto, o processo investigativo é um processo de tomada de decisões. Este deverá, afinal, parece-nos, ser o mais esclarecido e transparente possível – ou seja, fortemente suportado teórica, epistemológica e empiricamente, e honestamente analisado por quem o desenvolve.

Estas considerações contribuem, a nosso ver, para a reflexão sobre a questão de saber se à investigação em Educação, que se faz, amiúde, sobre o quotidiano, o estranho (ou o Outro) e o familiar, assiste uma cientificidade que a valida enquanto forma de produção de conhecimento.

---

<sup>17</sup> Com evidente ênfase nos métodos qualitativos, por razões que se prendem essencialmente com o domínio das técnicas e com o alcance que uns e outros parecem oferecer relativamente ao trabalho sobre percepções.

<sup>18</sup> Também conhecidas como escalas “tipo Likert”, assim nomeadas devido ao seu criador, Rensis Likert. Na resposta a itens (questões) deste tipo, os/as respondentes podem a) especificar o seu nível de concordância ou discordância com determinada afirmação/proposta, ou b) expressar a importância atribuída a determinado conteúdo. As questões utilizadas nos nossos questionários, cuja resposta era feita através de uma escala deste tipo, pretendiam determinar o segundo aspeto, ou seja, a relevância de, por exemplo, determinada atividade na vida quotidiana da organização.

Outra dimensão relevante para a discussão desta questão é a dicotomia local-global, ou, conforme discutem van Eijck e Roth, «the multiculturalism-universalism incompatibility» (van Eijck & Roth, 2007, p. 927). Esta questão está relacionada com a defesa de um modelo de cientificidade que advoga o universalismo, ou seja, a transcendência do *local* – um tipo de conhecimento considerado profano, informado pelo senso comum, ou aquilo que os autores designam como «traditional ecological knowledge» (van Eijck & Roth, 2007, p. 927). Por referência à conceptualização de um outro autor, van Eijck e Roth (2007) definem «traditional ecological knowledge (TEK) (...) [as] a concept that is used in the scientific community to name experience acquired over thousands of years of direct human contact with the environment» (van Eijck & Roth, 2007, p. 928). Embora este conceito seja utilizado para designar práticas e técnicas de manipulação dos ecossistemas de raiz secular, passadas de geração em geração em comunidades indígenas, com insipiente colonização por parte da cultura ocidental, trata-se de um conceito que é, em si, recente e cuja utilização no seio da comunidade científica não é, ainda, e conforme explicitam van Eijck e Roth (2007), pacífica. A aceitação da ideia de que um tipo de conhecimento baseado na experiência sensorial e na resposta dos ecossistemas à ação humana, e que não é objeto de práticas formalizadas de transmissão nem, muitas vezes, assente na linguagem escrita, pressupõe, por parte da comunidade científica, uma certa rejeição daquilo que os autores designam como «relativist notions of what counts as “truth” (or “reality”) and, hence, [a] (...) conception of reality as being bound up with power structures in society» (van Eijck & Roth, 2007, p. 929). Considerando, de acordo com van Eijck e Roth (2007), que «education is one of these regimes of power, if not *the* power structure, along which a culture’s conception of truth is maintained», faz sentido assumir «that all systems [of knowledge] therefore are culture laden» (van Eijck & Roth, 2007, p. 929). Não significa isto que “tudo vale”, que todas as formas de conhecimento são universalmente equivalentes ou que tudo é Ciência, mas antes que é obrigação do/a investigador/a em Ciências da Educação estar atento/a quanto à sua submissão (e à do seu trabalho) a determinados “regimes de verdade”. Conforme explicita Sofia Marques da Silva, «não se pretende defender uma falsa humildade que advoga que só os/as atores/as podem conhecer a sua realidade» (Silva, 2008, p. 68), mas essencialmente

admitir a (co-)existência e a validade de diversos níveis ou contextos de produção de conhecimento sobre os fenómenos sociais e educativos.

Não há, evidentemente, uma resposta definitiva para este debate, que, conforme esclarecem Stemhagen e Warnick (2010), opõe «those who endorse scientific standards for educational research — scientifically based research (SBR) — and those who see such a characterization of the research endeavor as unduly narrow and rigid» (Stemhagen & Warnick, 2010, p. 116). Mais: segundo estes autores, este debate não se prende apenas com perceções (ou conceções) sobre a natureza do conhecimento, mas também com os seus objetivos ou finalidades. Assim, Stemhagen e Warnick (2010) propõem-se a «to blur the distinction between research that aims at practical knowledge and research that aims at finding limits of knowledge» (Stemhagen & Warnick, 2010, p. 116). Este é um debate que, segundo os autores, se resume à distinção (e competição) entre «practical *utility* and epistemic *humility*»<sup>19</sup> (Stemhagen & Warnick, 2010, p. 117). Este é, também, um debate sobre a complexidade, ou melhor, sobre a importância da complexidade por comparação à necessidade de simplificar para generalizar: segundo estes autores, aqueles/as que defendem que a investigação em Ciências da Educação deve mimetizar os pressupostos de cientificidade que se aplicam em outras áreas do conhecimento, nomeadamente no que diz respeito à sua aplicabilidade prática, «recognize complexity but believe we are justified in trying to simplify and generalize to meet pressing social problems». Por oposição, aqueles/as que advogam uma postura intrinsecamente questionadora «[are] unwilling to sacrifice complexity for practical utility» (Stemhagen & Warnick, 2010, p. 119). Para estes autores, a questão fundamental é a seguinte: no momento atual, e no contexto da investigação em Educação, como podemos, enquanto investigadores/as, conciliar a necessidade que sentimos (ou que nos é imposta) de encontrar padrões ou valores/práticas de referência – e de produzir conhecimento num formato e numa linguagem que o tornem apreensível e útil para o público – com a necessidade que sentimos de questionar (colocar em causa) esses mesmos padrões? Não temos a pretensão de oferecer uma resposta para esta questão;

---

<sup>19</sup> Itálicos no original.

no entanto, consideramos que a orientação poderá estar na adoção de práticas de devolução dos dados, ou seja, no fomento de relações próximas e abertas entre o/a investigador/a ou grupos de investigação e aqueles/as junto dos/quais recolhemos dados e desenvolvemos iniciativas. Valerá a pena que seja feito um esforço no sentido do reconhecimento da autoria das “histórias” que nos são contadas pelos dados que recolhemos ao longo do percurso de investigação, tornando-o crescentemente partilhado e participado; esforço este que, ao tornar-se num elemento incontornável do processo investigativo, poderá contribuir para uma certa “naturalização” da prática da escrita e da adoção de instrumentos e formatos de disseminação tendencialmente mais acessível e apropriável.

Parece-nos que, a par das que já vimos, há ainda outra dimensão da investigação em Ciências da Educação cuja análise contribui para a discussão acerca daquilo que podemos designar como a sua cientificidade. Esta poderá ser especialmente relevante em trabalhos que privilegiem as metodologias qualitativas ou que utilizem metodologias mistas, como se passa frequentemente na investigação em Ciências da Educação. De acordo com Hammersley (2007), «there are those who argue that much qualitative research is of poor standard, but more usually the complaint is that there is no clearly defined set of quality criteria available for judging it, so that it is of *uncertain* quality» (Hammersley, 2007, p. 287), pelo que se propõe «examining some of the arguments about whether criteria are necessary, before going on to consider whether a single set is possible given the present state of qualitative enquiry» (Hammersley, 2007, p. 288). Para este autor, mais importante do que a listagem dos critérios que determinam a qualidade (ou a ausência de qualidade) de uma determinada investigação, importa definir o que se entende por “critério”, considerando, nesse sentido, que «the task of judging quality in the context of a relatively complex activity like research cannot be sensibly reduced to the application of explicit, concrete and exhaustive indicators» (Hammersley, 2007, p. 289). Hammersley (2007) considera, então, a avaliação da qualidade da investigação como um processo fluido e feito de avanços e retrocessos, uma vez que os critérios de qualidade devem ser, a seu ver, revistos e informados pelo próprio processo; ou seja, não se tratam de

estruturas rígidas e universalmente válidas, mas antes de aspetos local e temporalmente informados. Mais, acrescenta o autor, «it seems to me that changes in criteria arise not just (...) from the practical work of particular researchers in particular situations but also from attempts to universalise and systematise current criteria», na medida em que «the process of thinking about how the criteria would apply in other contexts and how they relate to one another is a productive force in the development of research practice» (Hammersley, 2007, p. 289).

Se estas questões são relevantes no que diz respeito à interação entre grupos de investigação ou mesmo áreas do conhecimento, não o serão menos no que concerne a disseminação dos resultados da investigação, que se deseja (regra geral) o mais ampla possível. Hammersley (2007) alerta, então, para um aspeto fundamental deste processo: o não domínio, por parte do público não especializado, de um conjunto de conteúdos ou ferramentas que lhe permita fazer uma apreciação informada e detalhada dos produtos que se lhe apresenta. Por outras palavras, «lay people will not have the background knowledge, skill and experience necessary to judge quality: so (...) they will be overly reliant upon the guidelines» (Hammersley, 2007, p. 290), ou seja, os critérios de qualidade que se aplicam comumente à investigação quantitativa (rigor, fiabilidade, verificabilidade, replicabilidade, etc.).

Não obstante, este é um desafio que se coloca aos/às próprios/as investigadores/as, e não apenas à sua relação com aquilo (ou aqueles/as) que se passa fora da investigação. Isto porque, conforme explicita Hammersley (2007), «in order to identify phenomena that are worth investigating, we necessarily draw on some set of values, to which there are always alternatives», o que significa que «there will inevitably be significant lines of division within educational research» (Hammersley, 2007, p. 293). Para além da qualidade, o autor discute ainda outro aspeto que também nos parece relevante: a questão da validade, que Hammersley apresenta por referência à diversidade de valores (ou de relevância percebida dos nichos de investigação), referindo que «I am arguing that some of the variation to be found within educational research derives from the fact that it operates in diverse value-relevance niches» (Hammersley, 2007, p. 295). Ao mesmo tempo



que aponta para as divergências verificáveis entre investigadores/as cujo trabalho se enquadra no paradigma qualitativo (provenham estes/as da mesma área de conhecimento ou não), Hammersley (2007) refere também as discordâncias que se podem verificar entre percursos investigativos tradicionalmente ligados a um paradigma mais quantitativo, não só no que concerne os critérios de qualidade e validade, mas também no que constitui, ou não, afinal, trabalho científico.

Uma das questões que, neste sentido, nos parecem também importantes, tanto para um trabalho de investigação mais de tipo quantitativo, como para outro de tipo mais qualitativo, é a da disponibilização ou da acessibilidade dos dados recolhidos, no âmbito da investigação, ao público (pertencente ou não à comunidade científica). Na 43<sup>ra</sup> da análise do discurso, por exemplo, conforme esclarece Hammersley (2007), «analysts often insist that the data must be presented to readers so that the latter can assess directly the validity of the inferences made» (Hammersley, 2007, p. 297). Por oposição, o autor refere que o trabalho dos/as etnógrafos/as, por exemplo, ainda que baseado em documentos passíveis de disponibilização, como as notas de terreno, depende grandemente de inferências e interpretações – que por sua vez dependem «upon the success with which they have learned the culture of the people they are studying» (Hammersley, 2007, p. 297) –, o que limita a sua possibilidade de ser transformado em texto escrito. Neste projeto, não recorreremos extensivamente a notas de terreno; não obstante, mobilizamos ferramentas de análise de conteúdo (de entrevistas, respostas abertas em questionários e grupos de discussão focalizada) que, dependendo dos discursos produzidos pelos/as atores/as sociais com os quais contactámos no decurso deste estudo, dependem também, em alguma extensão, das inferências e interpretações daquele/a que procede à sua análise, bem como da observação e da auscultação que este/a faz (ou fez) do contexto em que a recolha de dados aconteceu. Podemos admitir, inclusive, que será muito difícil proceder a uma análise informada e exaustiva dos dados sem se ter estado envolvido/a na sua recolha<sup>20</sup>: os dados provenientes da realização dos dois

---

<sup>20</sup> Embora isso possa, evidentemente, acontecer, deliberadamente ou não, especialmente em projetos de intervenção/investigação que envolvam amostras muito grandes ou geograficamente muito dispersas, ou nos quais estejam envolvidos/as vários investigadores/as

grupos de discussão focalizada com representantes de associações de cidadãos/ãs e com representantes de pequenas e médias empresas locais, por exemplo, seriam certamente objeto de análises diferentes das que aqui se apresentam, caso não fosse dado relevo ao contexto onde tiveram lugar (em ambas as situações, a JFM e, no caso do primeiro evento, na presença do Presidente da JFM). O que pretendemos convocar aqui, finalmente, é a ideia de que o processo de análise de dados qualitativos é complexo e de difícil decomposição, mas que, não obstante a sua dependência em relação àquilo que podemos designar como os aspetos mais subjetivos da investigação – por referência, nomeadamente, à relação entre o/a investigador/a e os contextos onde desenvolve a sua investigação –, deve ser apresentado e discutido com a mesma clareza e honestidade que outros aspetos do percurso investigativo.

Como fomos vendo, no que diz respeito à discussão sobre a cientificidade na investigação em Ciências da Educação, encontramos uma diversidade de posturas e interpretações, à semelhança do que acontece quando falamos de Ciências Sociais e Humanas vs. Ciências Físicas/Matemáticas, ou de quando se procura definir o que é uma postura investigativa mais quantitativa ou mais qualitativa. Também, por isso, no que diz respeito ao papel do/a investigador/a, que é o que estamos essencialmente a discutir aqui, se verificam divisões. Numa postura mais construcionista, alguns teóricos e alguns investigadores/as entendem que «social phenomena do not exist independently of people's understandings of them, that those understandings play a crucial generative role», pelo que, consequentemente, «researchers (...) [are] themselves necessarily engaged in constituting the social world, or particular social phenomena, through the writing process; rather than simply describing or displaying how others construct the social world through their discourse or actions» (Hammersley, 2007, pp. 297-298). Esta é uma postura da qual nos aproximamos, admitindo, no entanto, que a apologia deste papel por parte do/a investigador/a «often leads to a blurring of the boundary between social research and imaginative literature» (Hammersley, 2007, p. 298). Não nos parece, no entanto, tácito que, como afirma

---

ou investigadores/as provenientes de diversas áreas de conhecimento ou de ação, que possam oferecer diferentes *insights* sobre as problemáticas em estudo.

Hammersley (2007), isto signifique que «the whole of conventional educational research cannot but be, in effect, simply a form of fiction which is falsely conscious of its own character» (Hammersley, 2007, p. 298), uma vez que consideramos que as análises (ou os *insights*) que o/a investigador/a oferece não são qualitativamente inferiores àqueles que qualquer indivíduo direta ou indiretamente implicado no fenómeno analisado oferece. Ou seja, parece-nos difícil perceber o que é “realidade” e o que é “ficção” quando falamos de fenómenos sociais e educativos.

Hammersley (2007) oferece-nos, ainda, algumas considerações acerca de uma questão que nos parece especialmente interessante: o ativismo como parte (ou dimensão) do trabalho de investigação, nomeadamente no que diz respeito à relação entre o/a investigador/a, o seu trabalho e o universo da “política” e das “políticas”, mas também no que concerne a “aplicabilidade” deste trabalho, ou seja, a forma como ele é (ou não) útil aos/às atores/as sócio-educativos/as. Quanto a este último aspeto, parece-nos relevante discutir esta ideia de que ao trabalho de investigação deve assistir uma preocupação com a utilidade e da aplicabilidade – o que é um pouco como dizer que, se não houver um produto “prático” (um instrumento, uma técnica, um número...), o trabalho de investigação é de mera contemplação. Outra coisa é admitir que a Ciência informa o Mundo e o Mundo informa a Ciência, ou seja, que as tendências em investigação não estão absolutamente desligadas daquilo que são as preocupações da sociedade civil e as agendas políticas. Trata-se, conforme explicita Hammersley (2007), do «political character of research» (Hammersley, 2007, p. 299). É evidentemente difícil, para não dizer irrealista, procurar prever os usos da investigação, ou seja: por um lado, a forma como os/as atores/as com os quais contactámos no decorrer do nosso estudo vão apropriar-se das interpretações e das orientações que lhes devolvemos; por outro lado, que repercussão estas poderão ter junto de outros potenciais (e/ou imprevistos) públicos. Quer a mudança ou a conscientização sejam ou não objetivos explícitos dos processos investigativos, será quase inevitável que ocorra alguma transformação, ainda que local e/ou temporalmente contida, nos contextos nos quais circulamos enquanto investigadores/as. No caso deste projeto, e conforme tivemos oportunidade de explorar no contexto de pelo

menos uma das comunicações apresentadas no âmbito deste estudo, a nossa opção pelo recurso a grupos de discussão focalizada foi no sentido de que estes pudessem tornar-se instrumentais para estimular a reflexão de indivíduos e entidades sobre as suas conceções e sobre as possibilidades/formas de ação de organizações com potencial social e educativo (instituições educativas formais, associações de cidadãos/ãs e pequenas e médias empresas) e de crianças e jovens sobre a cidade. Se isto se concretizou ou não, é difícil de mensurar, mesmo admitindo uma permanência mais prolongada no terreno ou a realização de um estudo de *follow-up*. Não obstante, a explicitação deste objetivo implica, por parte do/a investigador/a, e conforme pretendemos fazer mais adiante, uma reflexão sobre os limites e as potencialidades desta dimensão do trabalho de investigação.

Procurando resumir a discussão sobre o pluralismo metodológico, a conclusão de Hammersley (2007) a propósito destas questões é a de que «we should not simply accept methodological pluralism at face value, reinforcing it by treating each qualitative approach as having its own unique set of quality criteria» (Hammersley, 2007, p. 301), mas antes promover e fomentar o diálogo entre investigadores/as e grupos de investigação, quer no contexto das Ciências Sociais e Humanas, quer no contexto de outras áreas do conhecimento, quer igualmente entre defensores de metodologias quantitativas e de metodologias qualitativas.

Regressando às questões relacionadas com a(s) postura(s) do/a investigador/a em Ciências da Educação, e com as formas como este/a se vai relacionando consigo próprio/a enquanto investigador/a e com aqueles/as (objetos, fenómenos ou indivíduos) que investiga, parece-nos relevante discutir aquilo que David Hellowell (Hellowell, 2006) designa como a oscilação entre a posição de *insider* e a posição de *outsider*. Na sua investigação, Hellowell (2006) apresenta e discute quatro estudos de caso, relativos ao trabalho desenvolvido, respetivamente, por quatro estudantes doutorais, «who were researching into aspects of their own work organizations» (Hellowell, 2006, p. 484). Trata-se, portanto, de uma investigação que se debruça, por um lado, sobre a reflexividade (ou o potencial reflexivo) do trabalho desenvolvido por estes indivíduos, e por outro, sobre as implicações da familiaridade entre o/a

investigador/a e o objeto da sua investigação. O autor começa por fazer uma resenha bastante exaustiva das posições de diversos/as autores/as sobre as vantagens e desvantagens de um/a investigador/a mais ou menos familiarizado com, sensibilizado para ou imerso no objeto em estudo, conforme detém mais ou menos informação *a priori*, ou seja, antes de assumir a posição de investigador/a. A posição de Hellawell (2006) a este propósito é a de que «ideally the researcher should be both inside and outside the perceptions of the ‘researched’» (Hellawell, 2006, p. 487), ou seja, a de que ao/a investigador/a deve assistir um equilíbrio entre os sentimentos de empatia e de alienação em relação aos fenómenos em investigação. Mais, Hellawell (2006) não entende o posicionamento do/a investigador/a face ao objeto da investigação enquanto um aspeto estático deste processo. Ou seja, o que este autor nos diz é que o/a investigador/a não tem de definir-se (ou ser definido) irrevogavelmente enquanto *insider* ou *outsider*, estranho ou par em relação àqueles/as ou ao fenómeno sobre o(s) qual(is) desenvolve a sua investigação: Hellawell (2006) defende a noção de um espectro, sendo que num extremo teríamos um/a investigador/a completamente *insider* (por exemplo, um/a investigador/a completamente participante, ou completamente familiarizado com o fenómeno em estudo) e no outro um/a investigador/a completamente *outsider* (por oposição, um/a investigador/a completamente observante, ou em posição de absoluta estranheza em relação ao mesmo fenómeno). Um/a mesmo/a investigador/a poderá, assim, ao longo de um determinado processo investigativo, assumir uma posição de maior ou menor familiaridade em relação ao objeto da investigação, ou poderá, em relação a objetos diversos, assumir-se mais como *insider* ou mais como *outsider*.

Esta questão, no que a este projeto diz respeito, pode analisar-se através de dois prismas: por um lado, a relação entre o/a investigador/a e a problemática – sobre a qual já nos temos vindo a debruçar – e, por outro lado, a relação entre o/a investigador/a e aqueles/as (indivíduos e/ou entidades) com os/as quais contacta ao longo do percurso investigativo. Estas duas perspetivas são mutuamente dependentes, no sentido em que apenas numa investigação que se faça na ausência de estabelecimento de contacto interpessoal ou interinstitucional, ou de recolha de dados em primeira mão, não

fará sentido analisar a posição e a postura do/a investigador/a em relação a esses/as participantes no processo de investigação, e vice-versa. No que diz respeito às relações interpessoais e institucionais que se estabeleceram no decorrer da investigação que aqui se relata, esta tensão, ou seja, a oscilação entre o sentimento de ser uma *insider* ou uma *outsider*, foi sempre evidente. No contexto da JFM, por exemplo, o facto de estar presente de forma relativamente frequente nesta organização desde 2006 contribuiu para o desenvolvimento de sentimentos de alguma familiaridade, com o espaço, com os/as que nele trabalham, com os/as que dele usufruem<sup>21</sup> e com as suas dinâmicas e lógicas de funcionamento e estabelecimento de relações. No entanto, e mesmo quando esta minha presença se tornou de frequência semanal (o que se verificou durante cerca de um ano e meio), não podia evitar continuar a sentir-me como uma estranha. Por exemplo, nunca me foram fornecidas chaves de acesso ao espaço: para poder aceder ao gabinete durante as minhas visitas semanais, solicitava, ao início da manhã, a chave do mesmo na secretaria da JFM, devolvendo-a ao final do dia; em alturas do ano em que os serviços de atendimento ao público da JFM encerravam antes do horário previsto para a minha saída, tinha que solicitar a abertura das portas ao pessoal responsável pela limpeza ou sair pelo acesso destinado ao ATL que funciona no mesmo edifício. Em pelo menos duas ocasiões, fui solicitada junto dos serviços de atendimento ao público da JFM, por indivíduos ou representantes de organizações externas à JFM, fosse para o contacto direto, fosse para a entrega de documentos, e o meu nome não era reconhecido pelos/as funcionários/as presentes. No sentido inverso, fui por diversas vezes identificada, nas organizações com as quais contactei, e às quais me deslocuei para recolha de dados, pelos/as meus/minhas interlocutores/as como funcionária ou representante da JFM.

Ao longo do processo investigativo de que aqui damos conta, não me preocupei excessivamente com questões relacionadas à afiliação institucional,

---

<sup>21</sup> Não posso deixar de referir, a título ilustrativo, que, com a criação do Gabinete de Mediação de Massarelos (do qual falaremos mais adiante), e o seu funcionamento entre Fevereiro de 2010 e Julho de 2011, passei a estar fisicamente presente na JFM pelo menos um dia por semana, o que permitiu o desenvolvimento de interações regulares com os/as utentes (idosos/as) do Centro de Convívio da JFM. A regularidade deste contacto facilitou, evidentemente, o fomento de sentimentos de identificação e pertença em relação àquele contexto.

ou seja: procurando explicitar de forma clara os motivos do meu contacto e da minha presença em determinado contexto, logo na primeira ocasião favorável, não fazia um grande esforço, daí em diante, por corrigir eventuais “interpretações erradas”, e isto por dois motivos principais:

1. Por um lado, porque a designação a atribuir não era suficientemente evidente para mim, de forma a que pudesse nomear-me de forma inequívoca. Claramente, era investigadora, e foi nessa qualidade que sempre me apresentei. Mas o facto de este projeto, sendo fruto de um interesse individual, ter sido acolhido pela JFM e integrado nas suas lógicas de ação, acrescentou, certamente, um certo grau de incerteza à questão;

2. Por outro lado, porque me pareceu que a focalização nesse esclarecimento (que, em algumas ocasiões, teria de ser praticamente constante) poderia indevidamente subtrair a atenção sobre outros aspetos mais relevantes, como os objetivos da(s) atividade(s) proposta(s). Por exemplo, no contexto dos grupos de discussão focalizada que desenvolvi com os/as alunos/as do agrupamento vertical de escolas localizado na freguesia de Massarelos, quase invariavelmente, em algum momento, as crianças ou os/as jovens se dirigiam ou referiam a mim como “professora”: embora não o fosse, de facto, nem tivesse como objetivo que os/as meus/minhas interlocutores/as me identificassem como tal, não senti necessidade de corrigir, uma vez que entendi esta apropriação mais como reflexo de um movimento de “normalização”<sup>22</sup>, do que como disruptiva em relação à prossecução dos meus objetivos enquanto investigadora.

Na sua investigação, trabalhando com estudantes de doutoramento, Hellawell (2006) utiliza a noção do espectro *insider-outsider* como uma ferramenta heurística, no sentido em que considera fomentar a reflexividade dos/as jovens investigadores/as, questionando-os/as sobre se se consideram *insiders* ou *outsiders* em relação aos fenómenos que estão a investigar (e porquê). O autor refere que este posicionamento por parte do/a investigador/a,

---

<sup>22</sup> Na verdade, estas atividades foram desenvolvidas no espaço Escola (algumas em sala de aula), em horário letivo e, na maior parte dos casos, na presença de representantes institucionais (professores/as ou outros/as funcionários/as da Escola), pelo que a sua integração na lógica institucional “normal”, na interpretação destas crianças e jovens, parece coerente.

quer seja fruto da decisão do/a mesmo, quer seja imposto por aqueles/as a partir dos quais desenvolve a sua investigação (ou pelas características do objeto), tem a ver com uma proximidade (ou, por oposição, uma distância) mais do foro empático, do que propriamente físico. Daqui podemos depreender três coisas: a primeira é que ser membro de determinada organização não impedirá, forçosamente, o/a investigador/a de desenvolver a sua investigação de forma rigorosa e relevante; por oposição, a segunda é que a familiaridade física ou ideológica com o contexto de investigação pode não ser garante de uma investigação mais holística e reflexiva; a terceira é que podemos prever que, ao longo do processo investigativo, e por modificar o seu conhecimento acerca dos sujeitos e dos contextos de investigação, o grau de empatia do/a investigador/a, e conseqüentemente o seu posicionamento enquanto *insider* ou *outsider* em relação aos mesmos, poderá ser alterado.

Um conceito que nos parece útil para entender este espectro de posicionamento do/a investigador/a perante a investigação é o de *insight* (que já utilizámos anteriormente), que pode traduzir-se como discernimento ou compreensão. No entanto, o prefixo *in-* confere-lhe um sentido de internalidade, de estar por dentro, o que nos remete para a ideia do/a investigador/a enquanto *insider*, que temos vindo a discutir. Este *insight*, ou capacidade de compreender “de dentro”, parece-nos um poderoso instrumento reflexivo, quer no que diz respeito ao conhecimento que o/a investigador/a produz sobre a comunidade/fenómeno/objeto em estudo, quer no que diz respeito à sua consciência sobre as consequências que a sua postura mais ou menos empática, mais ou menos participante, mais ou menos alienadora, tem sobre aqueles/as ou aquilo que são/é objeto da sua investigação.

Hellawell (2006) considera, por referência à sua própria investigação, que «the quality of the research diaries and journals of some of my students has improved quite dramatically once they have begun to reflect critically on their own perceptions of where they stand in relation to their informants» (Hellawell, 2006, p. 492). O autor considera que ser *insider*, pelo menos no que diz respeito a alguns dos aspetos da investigação, é uma inevitabilidade para qualquer investigador/a, afirmando, por referência ao seu trabalho enquanto orientador de estudantes de doutoramento, que «some (...) students may well



decide after some due reflection that there are, in fact, a variety of continua to consider, and that there are disguised insider elements in their research after all» (Hellawell, 2006, p. 493). Pensamos que esta afirmação é também verdadeira para toda a investigação no campo da Ciências Sociais e Humanas, uma vez que o/a investigador/a pode sempre encontrar, caso esteja disposto/a a fazer essa análise, pontos de contacto entre a sua história de vida e aquela dos indivíduos com os quais desenvolve a sua investigação. Como afirmam Wallerstein *et al* (2002), «se o que se entende por objetividade é termos estudiosos perfeitamente distanciados, entregues à tarefa de reproduzir um mundo social que lhes é de todo exterior e alheio, então não acreditamos que um tal fenómeno possa existir» (Wallerstein, et al., 2002, p. 128).

Parece-nos ainda que esta ideia, defendida por Hellawell (2006), de que os/as investigadores/as podem ser, ao longo do processo investigativo, *insiders* e *outsiders* em relação a uns ou outros aspetos da investigação, nos remete para a ideia de uma certa permeabilidade ou flexibilidade, não só no que diz respeito na postura do/a investigador/a, mas também no que concerne os resultados da investigação. Quanto a este último aspeto, e se assumirmos esse carácter de flexibilidade, pensamos poder relacionar-se com a definição de objetividade que discutem Wallerstein *et al* (2002), quando afirmam que «o significado da palavra sempre esteve muito ligado à noção de que o conhecimento não é apriorístico, de que a investigação pode ensinar-nos coisas que desconhecíamos» (Wallerstein, et al., 2002, p. 126).

É esta postura, de abertura e de permeabilidade, que nos parece fundamental na investigação em Ciências Sociais e Humanas, e nas Ciências da Educação. Trata-se, a nosso ver, daquilo que José Alberto Correia (1998) designa como

«[a] problemática da escuta no campo da cientificidade, [que] para além de anunciar o fim do domínio totalitário que o olhar distante exerceu na produção de saberes legítimos, propõe uma reabilitação dos procedimentos específicos às ciências do terreno, encarando-as como procedimentos (dia)lógicos» (Correia, 1998, pp. 184-185).

No trabalho que é objeto desta tese, as questões relacionadas com a estranheza e a familiaridade, e o seu peso na produção de conhecimento científico, foram especialmente importantes, por se tratar de uma investigação que cruza os contributos da investigação-ação, da etnometodologia e da antropologia social e cultural, entre outros referentes epistemológicos, e utiliza uma metodologia mista para acesso ao terreno e recolha de dados empíricos, baseados, por sua vez, em perceções: de indivíduos, grupos, representantes institucionais e da própria investigadora. Foi, como já vimos, um percurso investigativo feito de várias e flutuantes estranhezas e familiaridades: um projeto sobre a mediação enquanto trabalho social e educativo, desenvolvido por alguém que detém o título profissional de mediadora sócio-educativa, em busca da sua própria profissionalidade; uma grande diversidade de contextos de recolha de dados (instituições educativas, associações de cidadãos/ãs, pequenas e médias empresas, e instituições de poder autárquico); um quadro teórico fortemente híbrido e transdisciplinar. Estar dentro e estar fora, olhar o habitual sob um novo prisma, buscar a regularidade no desconhecido: é a compreensão e a gestão inteligente destas *nuances* do trabalho de investigação que pode, a nosso ver, garantir a qualidade do mesmo.

Assumimos, de acordo com Wallerstein *et al* (2002), a «impossibilidade de uma representação quase-fotográfica da realidade social. Os dados da investigação são sempre seleções da realidade, baseadas nas mundividências ou nos modelos teóricos do seu tempo e filtradas pelas perspetivas de certos grupos específicos» (Wallerstein, et al., 2002, p. 127).

## **1.2. Do mundo das perceções**

Um dos pressupostos fundamentais do projeto que aqui se apresenta e discute é o de que o local – a cidade, a freguesia, o bairro, a escola – é um contexto de agência, no sentido em que não é exclusivamente entendido como um meio (ou um espaço) onde os indivíduos e as organizações desenvolvem as suas interações e as suas atividades em correspondência com um determinado padrão ou em respeito a determinadas regras determinadas antes e exteriormente ao sujeito em questão. Pelo contrário, o objetivo deste projeto,

e por isso uma das discussões centrais desta tese, assenta precisamente sobre a ideia de que há espaços e tempos de ação direta e concreta sobre os contextos nos quais vivemos, estudamos e/ou trabalhamos e sobre as relações (interpessoais, intergrupais e institucionais) que neles experimentamos. Esse é precisamente um dos sentidos nos quais nos parece apontar o conceito de “cidade educadora”, conforme se explicita na «Carta das Cidades Educadoras», que subscrevem todos os municípios integrados na Associação Internacional de Cidades Educadoras:

«9. La ciudad educadora fomentará la participación ciudadana desde una perspectiva crítica y corresponsable. Para ello, el gobierno local facilitará la información necesaria y promoverá, desde la transversalidad, orientaciones y actividades de formación en valores éticos y cívicos.

Estimulará, al mismo tiempo, la participación ciudadana en el proyecto colectivo a partir de las instituciones y organizaciones civiles y sociales, tomando en consideración las iniciativas privadas y otras formas de participación espontánea» (Asociación Internacional de Cidades Educadoras, 2004).

O nosso interesse, nesse sentido, foi o de auscultar as percepções de indivíduos, grupos e organizações sobre as potencialidades sócio-educativas dos seus contextos, ou seja, de que forma entendem que a freguesia onde vivem, estudam e/ou trabalham (no caso, Massarelos) e as organizações que nela encontram promove(m) o desenvolvimento social e educativo da comunidade, e/ou que dinâmicas entendem como desejáveis/necessárias nesse sentido. O estudo das percepções é, parece-nos, um trabalho sobre a interrogação, a reflexão e a problematização, assistindo-lhe, primeiro, a explicitação dos sistemas sócio-cognitivos de referência a partir dos quais determinados acontecimentos são assumidos como significativos, e depois a discussão desses acontecimentos na perspetiva da sua legitimidade epistemológica (considerando que esta é, fundamentalmente, definida através do ponto de vista dos/as seus/suas atores/as), conforme explicita Manuel

Matos (1999): «quando se privilegia o ponto de vista do agente, o que constitui o objeto do conhecimento são as motivações e as estratégias que ele desenvolve perante as regras, ainda que através da representação que ele tem delas (...), que são substancialmente diferentes das motivações do sujeito epistémico, que não se move na urgência da ação ditada pela dinâmica da vida» (Matos, 1999, p. 17).

A reflexão é, em si mesma, um processo complexo, na medida em que, reportando-se a um fenómeno “acontecido”, nem sempre consegue ser fiel à complexidade do mesmo. Por outro lado, a reflexão é sempre, e também, autorreflexão, no sentido em que “desvenda” os processos através dos quais as práticas criam os seus próprios mecanismos de ocultação: por que agimos de determinada forma? Por que optamos por uma via e não por outra? Por que nos relacionamos com determinados indivíduos, ou circulamos em determinados contextos organizacionais, e não outros? Que modos, formas, interesses e/ou motivações revestem a produção do(s) entendimento(s) sobre o contexto? Aqui, já não está mais em análise o sujeito enquanto agente agindo numa situação particular, mas antes o sujeito enquanto objeto, ocorrendo aquilo que Weber (citado por Matos, 1999) «designa por separação entre a realidade da atualidade da experiência imediata e a experiência que produz as ciências objetivantes, a qual só é possível se se separa a realidade da atualidade da experiência real imediata (...), feita para determinados fins que, originalmente, são práticos e só mais tarde se tornam lógicos» (Weber, 1992, citado por Matos, 1999: 16). Simultaneamente ocorre, na “descontextualização” produzida pelo processo reflexivo, «a passagem de “sujeitos em situação” à “situação de sujeitos”» (Matos, 1999, p. 26) e o reconhecimento do conflito entre o “instituído” e o “instituinte” e das potencialidades desse mesmo conflito.

Emerge, aqui, como conceito estruturante, a ideia da “experiência”. A obsessão pela previsibilidade e pelo controlo e, consequentemente, pela disciplina (da mente e do corpo) é um modo de aprisionamento da subjetividade, que conduz ao empobrecimento das narrativas autobiográficas,

através da apologia de uma “cultura do consenso”<sup>23</sup> (Mello & Sousa, 2005, p. 63). Este é, no entanto, um processo paradoxal, na medida em que, ao mesmo tempo que se inibe a subjetivação, se apela à individualização (que torna os indivíduos autistas e insensíveis à diferença). As vivências individuais não são, no entanto, sinónimas de experiência: embora muita coisa aconteça, pode, na verdade, não nos acontecer nada, ou seja, os acontecimentos podem não produzir no indivíduo qualquer mudança.

O que significa a experiência no âmbito educativo? Embora vivamos naquilo que se convencionou designar como uma “sociedade de informação”, «a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência. O sujeito da informação sabe muitas coisas, (...) porém, com essa obsessão pela informação e pelo saber (mas saber não no sentido de “sabedoria”, mas no sentido de estar informado)», o que consegue é que nada lhe aconteça» (Bondía, 2002, pp. 21-22). Em Educação, essa confusão entre conhecimento e informação leva a que o processo educativo possa ser entendido como redutível à aquisição e processamento de informação, ou, em níveis de ensino mais avançados, à emissão de uma opinião «supostamente pessoal e supostamente própria e, às vezes, supostamente crítica sobre tudo o que se passa, sobre tudo aquilo de que [se] tem informação» (Bondía, 2002, p. 22). Jorge Larrosa Bondía (2002) critica este excesso de opinião, conceito sob o qual assenta, para muitos/as especialistas em Educação, a ideia de “aprendizagem significativa”: o/a aluno/a deve, primeiro, informar-se sobre determinada realidade para, depois, dar a sua opinião, e é essa capacidade de opinar que confirma a subjetivação do aprendido.

Por outro lado, o autor (Bondía, 2002) considera ainda que a experiência é cada vez mais rara devido à falta de tempo e ao excesso de estímulos, na medida em que, à semelhança do que consideram Mello e Sousa (2005), a experiência é «um ato de corte que produz um intervalo» (Mello & Sousa, 2005, p. 65), e «a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um

---

<sup>23</sup> «Uma cultura midiática do consenso vem assim, gradualmente, produzindo o empobrecimento das narrativas pela imposição da linguagem prático-comunicativa da informação, que desloca o sentido de transitoriedade – como experiência temporal – para a vivência psicológica de sucessivas aventuras descontínuas» (Mello & Sousa, 2005, p. 63)

gesto de interrupção» (Bondía, 2002, p. 24). O sujeito da experiência é, de certa forma e de acordo com o que vimos, passivo, mas no sentido da sua recetividade e disponibilidade; é «um sujeito que perde seus poderes precisamente porque aquilo de que faz experiência dele se apodera» (Bondía, 2002, p. 25); é um sujeito que se forma e transforma na e pela experiência.

É considerando estes pressupostos que, nesta tese, nos propomos convocar as percepções e trabalhá-las enquanto formas de interpretar, compreender, apropriar e produzir a realidade social.

Em *The World of Perception*, Maurice Merleau-Ponty (2004) faz a crítica daquilo que designa como a tradição filosófica francesa, de que «perception is no more than the confused beginnings of scientific knowledge», pelo que a relação entre ambos «is one of appearance to reality» (Merleau-Ponty, 2004, p. 34). Parece-nos que estas considerações vão ao encontro do modelo de racionalidade que Boaventura Sousa Santos designa como o “paradigma dominante” em *A Crítica da Razão Indolente* (Santos, 2002): «um modelo global (isto é, ocidental) de racionalidade científica que admite variedade interna, mas que se defende ostensivamente de duas formas de conhecimento não científico (e, portanto, potencialmente perturbadoras): o senso comum e as chamadas humanidades ou estudos humanísticos» (Santos, 2002, p. 58). Conforme esclarece B. S. Santos (2002), «a ciência moderna desconfia sistematicamente das evidências da nossa experiência imediata», considerando-as, assim, «ilusórias» (Santos, 2002, p. 59). Esta cisão entre o científico e aquilo que podemos designar como o sensorial, ou seja, o que provém do contacto direto dos indivíduos entre si, com o mundo físico e com o mundo intelectual, é, na verdade, a base da ciência moderna, e a razão pela qual ainda hoje, parece-nos, enquanto investigadores/as em Ciências Sociais e Humanas, sentimos uma necessidade quase inultrapassável de impregnar os nossos textos num discurso justificativo, como se nos penitenciássemos por nos interessarmos pelos objetos das nossas investigações; como se o conhecimento que produzimos só pudesse ser reconhecido como científico se pudéssemos garantir em todos os momentos um distanciamento – físico,

emocional, moral, cognitivo – entre aquele/a que investiga e aquele/a (ou aquilo) que é investigado/a.

Ao enunciar as condições sociais e teóricas que conduziram à crise do dito “paradigma dominante”, B. S. Santos (2002) remete-nos para aquilo que podemos identificar como uma reabilitação do conhecimento de origem profana, considerando que esta «revolução científica», ocorrendo «numa sociedade ela própria revolucionada pela ciência», não poderá fazer emergir apenas «um [novo] paradigma científico (...), tem de ser também um [novo] paradigma social» (Santos, 2002, p. 71). Esta é, de certa forma, e simultaneamente, uma reabilitação da relação entre a ciência e a sociedade, da forma como aqueles/as que produzem o conhecimento se relacionam como aqueles/as para o qual o produzem, ou até da hibridização das fronteiras entre uma e outra esfera. Poderíamos debruçar-nos longamente sobre assuntos como a militância enquanto dimensão do trabalho de investigação, como a adoção de metodologias de investigação participada (no quadro daquilo que exploraremos mais adiante, e que podemos designar como investigação-ação) ou como a importância do impacto que os produtos da investigação (a tese, as publicações, os potenciais formatos de intervenção que a partir dela se possam desenhar) têm sobre a vida das pessoas e das organizações – enfim, das comunidades – junto das quais recolhemos dados e desenvolvemos projetos ou iniciativas. De facto, e como já dissemos, é complexo mensurar esses aspetos do trabalho de investigação, e não é disso que falamos aqui. Seria pretensioso, e até certo ponto falacioso, designar este projeto como algo mais do que aquilo que é: um trabalho sobre perceções, que são de proveniência individual, organizacional e, eventualmente, comunitária.

Nesse sentido, e conforme esclarece Merleau-Ponty (2004), «the contact I make with myself is always mediated by a particular culture, or at least by a language that we have received from without and which guides us in our self-knowledge» (Merleau-Ponty, 2004, p. 66). A este conhecimento de si, auto-conhecimento, assistem dinâmicas semelhantes àsquelas que nos permitem conhecer, perceber o mundo: «each person can only believe what he recognises to be true internally and, at the same time, nobody thinks or makes

up his mind without already being caught up in certain relationships with others» e com o mundo (Merleau-Ponty, 2004, p. 66). O argumento de Merleau-Ponty (2004) vai no sentido de que “o todo é mais do que a soma das partes”, ou seja: que os grupos, as comunidades, os agregados humanos, são mais do que aglomerados de pensadores/as individuais; mais ainda, que todas as formas de existência são, primordialmente, formas de relação com o Outro, ou coexistência. Isto acontece, afirma o autor, «because we have a body and a history (both personally and collectively)» (Merleau-Ponty, 2004, p. 67). É neste pressuposto que baseamos a nossa opção pelo desenvolvimento de grupos de discussão focalizada: o que pretendíamos não era a recolha massiva de percepções individuais, nem tão pouco a escuta de uma pretensa voz coletiva; pretendíamos, isso sim, que a ocasião daqueles espaços de encontro e reflexão proporcionasse aos/às seus/suas participantes a partilha e o debate de ideias, por considerarmos que o confronto (não violento) com o Outro pode favorecer a emergência de percepções mais claras, mais complexas e mais compreensivas sobre o mundo.

De acordo com Max Weber (1997), o objetivo do trabalho de investigação no domínio sociológico é a compreensão e interpretação da ação social, designando-se como “ação” «um comportamento humano (quer consista num fazer externo ou interno, quer num omitir ou permitir), sempre que o agente ou os agentes lhe associem um *sentido* subjetivo»<sup>24</sup> (Weber, 1997, p. 21), que é “social” por se referir ao domínio das interações entre indivíduos ou organizações<sup>25</sup>. O tipo de preocupações que fundam esta tese remetem, evidentemente, para a ordem da ação social, conforme aqui foi definida, mas principalmente para a ordem da “relação social”<sup>26</sup>, que Weber (1997) define como «um comportamento de vários que, quanto ao seu conteúdo de sentido, se *apresenta* como reciprocamente referido e, deste modo, orientado»<sup>27</sup> (Weber, 1997, p. 48): estamos a falar de modos de entender (percecionar e

---

<sup>24</sup> Itálico no original.

<sup>25</sup> Ou seja, «um comportamento próprio orientado, quanto ao sentido, pelo comportamento dos outros» (Weber, 1997, p. 44).

<sup>26</sup> A nosso ver, este conceito remete para a consideração tecida por Thomas H. Eriksen (2001) de que «above all, social life consists of action, or interaction: if people ceased to interact, society would no longer exist» (Eriksen, 2001, p. 48).

<sup>27</sup> Itálico no original.



elaborar cognitivamente sobre) a cidade, enquanto espaço físico e relacional sócio-historicamente enquadrado – conforme explicita Weber (1997), «a relação social *consiste* só e exclusivamente (...) na *probabilidade* de que tenha existido, exista ou venha a existir uma ação de carácter recíproco quanto ao seu conteúdo de sentido»<sup>28</sup> (Weber, 1997, p. 49). Quando aqui se utiliza o conceito de reciprocidade, é por referência à ação e não ao conteúdo, ou seja, «os participantes associam (...) à sua ação um sentido diferente: a relação social é assim, de ambos os lados, objetivamente “unilateral”» (Weber, 1997, p. 49). De acordo com a explicitação de Weber (1997), partimos, nesta tese, do pressuposto de que o olhar do indivíduo sobre a cidade, e sobre a forma como se relaciona com ela, é qualitativamente distinto do olhar da cidade sobre o indivíduo; no entanto verifica-se, indubitavelmente, uma “contemplanção” mútua e, por isso, o estabelecimento de modos de influência do indivíduo/organização sobre a cidade, e desta sobre o indivíduo/organização.

Admitimos que um trabalho deste tipo, que se baseia em perceções e na sua interpretação, estará, mais do que outros no domínio das Ciências Sociais e Humanas (nomeadamente, por relação com aqueles que mobilizam dados de natureza estatística ou sócio-demográfica), sujeito a questionamentos quanto à sua cientificidade ou validade científica. No entanto, consideramos, conforme Weber (1992), que «a validade objetiva de todo saber empírico baseia-se única e exclusivamente na ordenação da realidade dada segundo categorias que são subjetivas, no sentido específico de representarem o pressuposto do nosso conhecimento» (Weber, 1992, p.152). Nesta investigação, e como já vimos, o objeto é precisamente o processo de construção do saber: do indivíduo e dos grupos sobre a cidade e sobre as formas de agir nela e sobre ela; das organizações sobre aqueles/as que usufruem dos seus bens e serviços; dos representantes institucionais sobre aqueles/as (pessoas e/ou organizações) com quem colaboram com vista ao desenvolvimento social e educativo das suas comunidades. Foi ao longo do processo de permanência no terreno e de recolha de dados que o quadro metodológico desta tese foi emergindo, pelo

---

<sup>28</sup> Itálicos no original.

que, não apenas a identificação dos/as informantes<sup>29</sup> decorreu de acordo com uma lógica tipo “bola de neve” – um/a identifica outro/a, que identifica outro/a, e assim por diante –, como a escolha das técnicas de recolha e dos instrumentos de análise e interpretação dos dados foi informada pelo nosso contacto com o terreno<sup>30</sup>. Desta forma, consideramos que, a assistir algum elemento de arbitrariedade ao percurso investigativo de que aqui se dá conta, este não se refere, de forma alguma, aos seus aspetos metodológicos, que são, como veremos no capítulo seguinte, objeto de uma ancoragem empírica.

### **1.3. Contributos da etnometodologia, da etnografia e da antropologia social e cultural**

Quando falamos em experiência e em modos de relacionamento com o mundo (os indivíduos, as organizações, as redes de sociabilidade, o construído, o interacional...), estamos necessariamente a remeter para o estudo daquilo que podemos designar, na linha de Harold Garfinkel (1967), como etnométodos: o estudo dos métodos que os indivíduos utilizam quotidianamente para a produção de ordem social, ou seja, as práticas que favorecem a apreensão e a construção de sentido(s) sobre o mundo<sup>31</sup>.

Como já referimos, e como veremos mais adiante em detalhe, os espaços (urbanos ou não urbanos) poderão tender a ser assumidos, tanto pelos/as investigadores/as como pelos/as que os/as habitam, como cenários, ou seja como aspetos negligenciáveis, estáticos, intransformáveis e não influentes das relações que os indivíduos estabelecem entre si, entre grupos e com organizações. A nossa posição nesta tese é outra: da mesma forma que

---

<sup>29</sup> Utilizamos, aqui, o termo “informantes” para designar os indivíduos e as organizações com os/as quais contactámos no decorrer deste processo investigativo, com vista ao desenvolvimento de atividades de recolha de dados.

<sup>30</sup> Quanto a estes últimos, tal verificou-se de acordo com aquilo que Luís Porta e Miriam Silva (2003) identificam como o processo de «desarrollo de categorías de codificación», que consiste «en un proceso de clasificación de datos en torno a ideas, temas y conceptos que irán emergiendo de la lectura del propio material de estudio», processo este que conduz à identificação das chamadas «categorías emergentes» (Porta & Silva, 2003).

<sup>31</sup> O autor define, então, “etnometodologia” como «the investigation of the rational properties of indexical expressions and other practical actions as contingent ongoing accomplishments of organized artful practices of everyday life» (Garfinkel, 1967, p. 11).

entendemos que «the education of individuals is something that goes beyond not only the physical boundaries of the school and other traditional socialization institutions (like the family), but also beyond the time frame of the so-called ‘school age’» (Lúcio & Neves, 2010, p. 484), advogamos um entendimento mais complexificante e abrangente da cidade, assumindo, de acordo com Bernet (1990) que

«to label a phenomenon as educational is to say that it is (...) content, means and agent of education; to state that the city is educating is, therefore, to say that it is possible to learn *the* city, to learn *in* the city and to learn *from* the city»<sup>32</sup> (Lúcio & Neves, 2010, p. 485).

No quadro deste projeto, parece-nos possível identificar etnométodos que regem a relação com pelo menos dois referentes concretos: por referência aos modos de entender o lugar de determinado indivíduo, determinado grupo e/ou determinada organização na cidade enquanto espaço de vida em comunidade – ou seja, os papéis, os direitos e as responsabilidades de uns/umas e outros/as; e por referência aos espaços e tempos de ação de indivíduos, grupos e/ou organizações uns/umas sobre os/as outros/as e sobre os diversos aspetos da vida na cidade. Num e noutro casos, estamos a referir-nos a aspetos práticos do quotidiano de indivíduos e organizações, ou seja, questões que remetem para a operacionalidade da relação entre estes/as e a cidade. No entanto, e porque desta investigação não fez parte uma dimensão de recolha de dados através da observação direta, os dados foram recolhidos em “ambientes artificiais”: por exemplo, solicitámos a crianças e jovens que nos falassem sobre a sua relação (passada e presente) com a cidade e sobre as suas perceções quanto ao seu potencial educativo, mas fizemo-lo em contexto de sala de aula; da mesma forma, convocámos representantes de associações locais de cidadãos/ãs para discutirem o alcance sócio-educativo da ação destas organizações, mas no espaço da Junta de Freguesia. Assumimos, por isso, o objetivo de uma «interpretação não reducionista dos discursos que se

---

<sup>32</sup> Itálicos no original.

consideram contextualizados, produzidos por um determinado sujeito numa determinada situação» (Silva, 2008, p. 74).

Por outro lado, interessa-nos igualmente o processo que Garfinkel (1967) designa como «making commonplace scenes visible» (Garfinkel, 1967, p. 36), uma vez que, como já vimos, em muitos dos estudos sociológicos e educativos, a cidade (ou o lugar, seja ele qual for) surge como “pano de fundo”, cenário contra o qual decorre a vida dos indivíduos e das organizações; a cidade emerge amiúde como uma espécie de “adquirido”, algo de natureza previsível e expectável, ao qual, conforme explicita Garfinkel (1967) os indivíduos e as organizações reagem, mas cuja relevância (i.e. o grau de influência que sobre eles/as exerce) têm dificuldade em assinalar. Estamos, de qualquer forma, a referir-nos ao domínio do discurso sobre as práticas, e não ao domínio da observação das práticas. Não obstante, revemo-nos na consideração de Garfinkel (1967), de que «a concern for the nature, production, and recognition of reasonable, realistic, and analyzable actions is not the monopoly of philosophers and professional sociologists» (Garfinkel, 1967, p. 75), mas sim de todos os elementos (indivíduos, grupos e organizações) de uma comunidade.

Apesar de «assentar na observação participante» (o que não é o caso desta investigação), o método etnográfico fornece-nos alguns constructos para enquadrar epistemológica e metodologicamente o projeto que aqui se apresenta e discute, principalmente enquanto pressupõe o estabelecimento de «relações prolongadas de sociabilidade e confiança com os sujeitos» (Neves, 2008, p. 53). No início deste capítulo, discutimos já algumas questões que são igualmente relevantes para o desenvolvimento de um estudo de natureza etnográfica, como a gestão dos sentimentos de estranheza e familiaridade por parte do/a investigador/a e o seu posicionamento, face ao objeto da investigação, enquanto *outsider* ou *insider*. Sendo um método que visa a recolha e análise de dados (principalmente, notas de terreno), é também (ou poderá ser) um método de produção do/a investigador/a, enquanto indivíduo, membro de (uma) comunidade(s), produtor/a de conhecimento e

“interpretador/a” de conhecimento(s) produzido(s) por outros/as<sup>33</sup>: é neste âmbito que a investigação de que aqui se dá conta mais se aproxima, parece-nos, da investigação etnográfica. Por outro lado, e conforme explicita Sofia Marques da Silva (2004), «se existe uma visão microscópica a que a etnografia nos dá acesso de imediato, também é certo que ela permite que várias vozes se expressem sobre múltiplas verdades, o que nos aproxima de uma visão mais próxima da caleidoscópica» (Silva, 2004, p. 49); entre estas vozes, que emergem dos/as diversos/as atores/as sociais (indivíduos, grupos e organizações) encontramos, evidentemente, a voz do/a investigador/a, responsável último pelo que Tiago Neves (2008) designa como «conto etnográfico», produto escrito sobre o qual recai «a responsabilidade de traduzir o processo de pesquisa e estabelecer uma mediação entre investigador, objeto de pesquisa e audiência» (Neves, 2008, p. 54). O trabalho de investigação que aqui se apresenta e discute não é, claramente, um trabalho de natureza etnográfica, mas é, no entanto, um percurso investigativo em que algumas das preocupações e orientações que assistem à investigação etnográfica estão também presentes, uma vez que, em síntese: interessámo-nos por discursos produzidos por atores/as sociais e educativos que não são, habitualmente, convocados para o processo de tomada de decisões sobre a vida na cidade, como as crianças e os/as jovens, as instituições educativas/formativas e as associações de cidadãos/ãs; as questões relativas à natureza e à forma das relações que o/a investigador/a estabelece com o objeto da investigação são fundamentais; preocupámo-nos com a pluralidade de vozes e de formas de as “escutar”, por não concebermos a “Cidade Educadora” de acordo com um modelo unívoco e unidirecional de experiência de vida no contexto urbano, mas precisamente enquanto expressão da diversidade e, simultaneamente, do trabalho cooperativo.

De acordo com Thomas H. Eriksen (2001), «anthropology distinguishes itself from other social sciences through the great emphasis placed on ethnographic fieldwork», que se desenvolve com o objetivo de «developing as

---

<sup>33</sup> Conforme explicita Tiago Neves (2008), «o investigador, sujeito entre sujeitos, não é portanto imune ao meio e aos seus atores», pelo que a etnografia se constitui enquanto método que promove «a transformação pessoal do investigador através da sua ressocialização num novo contexto» (Neves, 2008, p. 54).

intimate com understanding as possible of the phenomena investigated» (Eriksen, 2001, p. 24); para este autor, ao longo do processo de permanência no terreno, o/a investigador/a (no caso, o/a antropólogo/a, mas arriscamos afirmar que esta condição se aplica a outros/as investigadores/as no campo das Ciências Sociais e Humanas) pode assumir uma diversidade de papéis<sup>34</sup>, quer por escolha próprio/a, quer por atribuição por parte daqueles/as com quem partilha o terreno da investigação, que condicionam, necessariamente, as relações que se estabelecem entre este/a e o objeto da sua investigação.

No que diz respeito ao trabalho de campo numa investigação localizada num contexto urbano (como é o que caso desta), Eriksen (2001) considera que, pela habituação a uma miríade de estímulos e a lógicas espaço-temporais mais complexas do que aquelas que, tendencialmente, encontramos em ambientes periurbanos e não-urbanos, «urban fieldwork tends to be more discontinuous than village fieldwork, and often depends on more formal methods, such as the structured interview» (Eriksen, 2001, p. 25).

Neste trabalho, não temos o objetivo nem a capacidade de comparar os dois contextos (urbano e não-urbano), mas aproximamo-nos da questão identificada pelo autor, uma vez que também nos confrontámos, ao longo do processo de permanência no terreno, com um certo sentimento de descontinuidade, nomeadamente pela circunscrição espaço-temporal dos contactos que estabelecemos ao nível organizacional (com escolas, associações e empresas). Apercebemo-nos, no mesmo sentido, que a vida das próprias organizações é caracterizada por uma certa fraturação (pela diversidade de públicos, iniciativas e solicitações a que estão sujeitas), pelo que sentimos necessidade de, não podendo (e não desejando) prolongar indefinidamente no tempo a imposição da nossa presença no terreno, adotar lógicas mais intensivas (menos extensivas) de recolha de dados num mesmo

---

<sup>34</sup> Eriksen (2001) sintetiza esta diversidade em dois ideais-tipo: o do palhaço (que o/a investigador/a pode assumir 1) propositadamente, com o intuito de provocar, nos/as seus/suas interlocutores/as, reações de alteridade que permitam a emergência de algum tipo de identidade de grupo ou *insights* sobre as formas de pensar de determinados indivíduos ou grupos, ou 2) acidentalmente, por quebra de determinado código de conduta) e o do perito (que tende a ser tratado pelos/as interlocutores/as com deferência e respeito, o que pode impedir o acesso do/a investigador/a a «aspects of society which the locals are ashamed of showing to high-ranking strangers» (Eriksen, 2001, p. 24).

contexto/junto de um mesmo grupo. Assim sendo, e por exemplo, no que diz respeito ao nosso contacto com as associações de cidadãos/ãs, tivemos três momentos/formatos de recolha de dados, espaçados no tempo e possibilitando a participação de diversos/as representantes (em vez de apenas um/a): primeiro, entrevistas; depois questionários; e, finalmente, o grupo de discussão focalizada. Os dados assim recolhidos são, pela natureza das técnicas utilizadas, qualitativamente distintas (e por isso, objeto de abordagens analíticas e interpretativas distintas), mas, parece-nos, complementares, pela sua referência a um aspeto concreto – no caso, o quotidiano e as preocupações sócio-educativas subjacentes à ação destas organizações.

O quadro de referência de Eriksen (2001) é, evidentemente, o do trabalho do/a antropólogo/a enquanto investigador/a social e cultural; no entanto, o autor convoca, como já vimos, algumas questões que nos parecem relevantes para qualquer área das Ciências Sociais e Humanas, nomeadamente acerca da possibilidade de desenvolver uma investigação qualitativamente relevante sobre um objeto sobre o qual o/a investigador/a tem pouco interesse, com o qual não consegue estabelecer uma relação de tipo empático ou em relação ao qual, eventualmente, nutre sentimentos negativos, de antipatia ou mesmo hostilidade: Eriksen (2001) considera, a este propósito, que «the value of participant observation lies in the quality of the empirical data one has collected, not in the number of close friends one has acquired in the field» (Eriksen, 2001, p. 27).

Enquanto processo investigativo localmente informado, construído e referenciado, estamos aqui perante aquilo que Eriksen (2001) identifica como «studies of small-scale localities» (Eriksen, 2001, p. 58), o que favorece, a nosso ver, a construção de um olhar mais compreensivo e mais complexo sobre os diversos aspetos da vida em comunidade; favorece, nesse sentido, o mapeamento dos padrões de interação (Eriksen, 2001), que é um dos aspetos mais relevantes da discussão apresentada nesta tese. O conceito de “sistema social”<sup>35</sup>, que Eriksen convoca em *Small Places, Large Issues* (Eriksen, 2001), está, a nosso ver, relacionado com o referido mapa dos padrões de interação,

---

<sup>35</sup> Eriksen (2001) define “sistema social” enquanto «a set of social relationships which are created and re-created through regular interaction» (Eriksen, 2001, p. 77).

enquanto forma de identificar quem se relaciona com quem (indivíduo ou organização) e de que forma(s). Ao nível comunitário, um mesmo indivíduo pode experimentar a integração em diferentes sistemas (o casal, a família, o contexto de trabalho/estudo, o clube desportivo, o ritual religioso, etc., sistemas estes que podem tocar-se, caso dois ou mais indivíduos se relacionem em mais do que um), e nesse sentido desenvolver formas diversas de relacionar-se com a cidade. Quando estes sistemas de interação perduram no tempo, favorecem a emergência de «shared social and political institutions» (Eriksen, 2001, p. 87); não obstante, e conforme o próprio autor esclarece, esta partilha não é universal, na medida em que o acesso ao conhecimento não é feito de forma equitativa, e as representações sobre o social, podendo ser partilhadas, não o são obrigatoriamente. A nossa opção pelo recurso a grupos de discussão focalizada (que discutiremos em profundidade mais adiante) está relacionada com esta que é, também, a nossa percepção: pensamos que a partilha e discussão de formas de pensar a cidade e viver (n)a cidade potenciada pela participação num evento como este, potencia não apenas a definição de um retrato mais compreensivo da experiência sócio-educativa em contexto urbano, mas também, nos/as seus/suas participantes, o desenvolvimento de quadros de referência mais complexos e mais ricos.

#### **1.4. Contributos da investigação-ação**

Se para os indivíduos, grupos e organizações com os/as quais contactamos ao longo do processo investigativo, o conhecimento sobre o mundo e a construção/apropriação de modelos de relação com o Outro se processam em relação (na e pela interação), o mesmo acontece, sem qualquer dúvida, para o/a investigador/a. Conforme explicitam Júlia Oliveira-Formosinho e João Formosinho no prefácio de *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*, de Lídia Máximo-Esteves, «o conhecimento profissional prático é uma janela para uma melhor compreensão e apropriação da prática profissional» (Máximo-Esteves, 2008, p. 8). Sendo este um processo investigativo em que se cruzam interesses de natureza teórica, metodológica e epistemológica (o que fazer e como fazer) com outros de natureza mais operativa (quem faz e onde faz), não



podemos senão concordar que, mesmo para os/as mediadores/as sócio-educativos/as (ou especialmente para eles/as), “o caminho se faz caminhando” e se aprende a fazer fazendo. Este “fazer” (que é evidentemente informado pela formação e pela experiência de quem faz) não é, quase nunca, solitário, porque se informa junto de outros/as profissionais do terreno e dos/as próprios/as destinatários/as ou interlocutores/as do trabalho desenvolvido: «o conhecimento prático é construído em contextos culturais, sociais e educacionais específicos, tem características coletivas que cada profissional experiencia na sua história de vida» (Oliveira-Formosinho & Formosinho, in Máximo-Esteves, 2008, p. 8).

Amiúde, as iniciativas de investigação sobre as práticas profissionais emergem, como é o caso deste projeto, da necessidade sentida pelos/as próprios/as profissionais de construírem uma reflexão mais estruturada, teórica, epistemológica e empiricamente mais sustentada, sobre o trabalho que desenvolvem quotidianamente, com o objetivo de introduzirem mudanças no sentido da melhoria<sup>36</sup> das respostas sociais e educativas que oferecem. Neste movimento, os/as profissionais tornam-se investigadores/as sobre as próprias práticas e sobre as práticas de outros/as profissionais como eles/as. Esta é uma das estratégias de produção de conhecimento que podemos incluir sob a designação de “investigação-ação”: é investigação sobre a ação, em ação. Outra lógica, ainda no domínio da investigação sobre a profissionalidade, é a da entrada dos/as ditos/as “peritos/as”, investigadores/as experientes, no terreno de ação de determinado grupo profissional, com o objetivo de, através de atividades planificadas e desenvolvidas em colaboração com os “sujeitos” da investigação, contribuir para a abordagem a questões entendidas como perturbadoras e a consequente transformação das práticas. Verifica-se, num movimento e no outro, uma certa diluição das fronteiras entre investigadores/as e investigados/as, entre “aqueles/as que produzem o conhecimento” e “aqueles/as que operacionalizam o conhecimento produzido”. Conforme explicita André Morin (1985), «la recherche-action (...) permettra aux chercheurs de devenir acteurs en s’impliquant, en appliquant sur eux le produit

---

<sup>36</sup> Por melhoria, entendemos a produção de respostas mais adequadas e mais eficazes, porque mais informadas e mais partilhadas.

de leurs réflexions et en expliquant parfois dans l'action et hors de l'action certaines directives concernant leur devenir» (Morin, 1985).

Também no domínio da intervenção comunitária, ou do trabalho enquadrado pelo paradigma do Desenvolvimento Local, encontramos alguns exemplos de projetos que podemos designar como “de investigação-ação”: entre outros, podemos destacar os contributos de Tomás R. Villasante, que coordenou, em colaboração com outros/as autores/as, a edição de uma coletânea de quatro volumes sob o título *Construyendo Ciudadanía*, onde se apresenta um conjunto de projetos desenvolvidos no âmbito daquilo que designa como “investigação social participativa”<sup>37</sup>, “práticas locais de criatividade social”<sup>38</sup>, “metodologias e pressupostos participativos”<sup>39</sup> e “redes e processos criativos”<sup>40</sup>; e de Sabina Habegger Lardoyet, que coordenou diversos projetos no âmbito daquilo que designa como «investigación acción participativa» (Lardoyet & González, 2011, p. 2), nomeadamente o projeto “Com Málaga: Precariedad, inmigración y especulación en el territorio que habitamos”<sup>41</sup> e outros integrando a metodologia da cartografia social<sup>42</sup>.

Apesar da variedade de contextos em que é mobilizada, a investigação-ação pode definir-se de acordo com um conjunto de traços gerais, que caracterizam a maioria das iniciativas que sob esta designação se podem agrupar: trata-se de iniciativas revestidas de intencionalidade, com o objetivo de produzir uma transformação em determinado contexto social (Dubost, 1983), nomeadamente ao nível dos modos de fazer (profissionais, comunitários, etc.). Michel Bataille apresenta e discute, no quadro da investigação-ação, o conceito de “investigador coletivo” (Bataille, 1980), «un

---

<sup>37</sup> Villasante, Montañés & Martí, 2000

<sup>38</sup> Villasante, Montañés & Martín, 2001

<sup>39</sup> Villasante & Garrido, 2002

<sup>40</sup> Villasante, 2002

<sup>41</sup> De acordo com informação disponível *online*, trata-se de um «proceso de investigación, acción, participación (IAP) en la provincia de Málaga [Espanha]», desenvolvido com o objetivo de «elaborar una serie de herramientas cartográficas útiles para transformar y mejorar las relaciones sociales, culturales y ambientales del territorio que habitamos» - <http://www.trayectos.org/node/38>, consultado a 13/12/2011

<sup>42</sup> Que discute, em co-autoria com Iulia Mancila, num artigo publicado *online* na plataforma “Areaciega”, criada pelo “Centro de Creación Arteleku - Tabakalera” (País Basco, Espanha), com o objetivo de disseminar textos e outros conteúdos no âmbito da arte e da criação contemporânea (Habegger & Mancila, 2006).

sujet collectif de recherche et de pratique, agent de changement» (Bataille, 1980, p. 30), composto por todos/as aqueles/as que trabalham quotidianamente no terreno e sobre ele refletem: deixa-se, assim, de distinguir entre “teóricos/as” (aqueles/as que pensam sobre) e “práticos/as” (aqueles/as que fazem), para emergir um tipo de trabalho verdadeiramente cooperativo.

Como já referimos, o processo investigativo que aqui se discute reveste-se de uma série de especificidades que, ao mesmo tempo que o colocam em relação (por aproximação) com algumas abordagens metodológicas mais ou menos consolidadas no campo da investigação em Ciências Sociais e Humanas (como a fenomenologia, a etnometodologia e a investigação-ação), delas o distinguem. No que diz respeito concretamente à investigação-ação, conseguimos identificar alguns pontos de contacto: este é um trabalho a) de investigação que remete para b) saberes em ação, ou seja, a reflexão sobre uma prática profissional, e que inclui c) uma componente de intervenção, que, por sua vez, se constrói a partir da escuta e do contacto com d) os/as atores/as no terreno. No entanto, não nos é possível identificar uma intencionalidade eminentemente transformadora: ainda que possamos admitir que na reflexão sobre as práticas e os modelos de intervenção definidos pelo trabalho de mediação no domínio social e educativo possa vislumbrar-se uma orientação transformadora (ou, pelo menos, complexificante), esta é menos transparente por referência ao mundo das perceções. De facto, esta preocupação emerge apenas como pano de fundo, no sentido em que se assume o objetivo de promover relações de maior participação dos indivíduos, dos grupos e das organizações no desenvolvimento social e educativo da sua comunidade: entendemos que a visibilização mútua dos/as diversos/as atores/as sociais e das redes de cooperação, efetivas ou potenciais, bem como o estímulo à discussão de temas globalizantes, são promotores de uma maior participação cívica e política e, consequentemente, de estratégias de desenvolvimento mais concertadas e cooperantes. Conforme explicitam Matthias Finger e José Manuel Asún (2003), «a investigação-ação participativa é talvez o único exemplo de uma prática de educação de adultos que ultrapassa o mero despertar de consciências, ligando-a a uma mudança social concreta» (Finger & Asún, 2003, p. 147). Pensamos que é também nesse sentido que Ivan Illich

(1970) aponta quando fala da necessidade de emergência de “redes” «which gave each man the same opportunity to share his current concern with others motivated by the same concern» (Illich, 1970).

### **1.5. Contributos da educação e formação de adultos/as**

No artigo “A Educação de Adultos em Portugal (1974-2004)” (publicado como parte da obra *Educação e Formação de Adultos: Mutações e convergências*, organizada por Rui Canário e Belmiro Cabrito), Licínio C. Lima (Lima, 2005), o autor analisa a evolução, nas últimas três décadas, das políticas educativas em Educação de Adultos/as. Licínio Lima considera que a descontinuidade, «a heterogeneidade e a pluralidade da educação de adultos enquanto campo de práticas sociais nunca terá sido objeto de políticas públicas globais e polifacetadas, mas antes de orientações segmentadas e heterogêneas, geralmente de curto prazo» (Lima, 2005, p. 32), tendo este campo sido consecutivamente marcado, igualmente, por desencontros entre as ofertas, determinadas a nível político, e os interesses dos indivíduos e comunidades. Analisando este quadro, o autor subscreve a ideia de Alberto de Melo de que se trata de desencontros programados, ou seja, «formas de controlo e de reprodução social» (Lima, 2005, p. 33).

Na opinião do autor, duas lógicas político-educativas ganhariam algum protagonismo após o 25 de Abril de 1974: uma lógica de controlo social (educação de adultos/as de orientação escolarizante, nomeadamente a ideia de uma “educação de 2.<sup>a</sup> oportunidade”) e uma lógica de modernização económica (estritamente associada à produção de mão-de-obra qualificada), fortemente relacionadas com as ideias de “competitividade” e “empregabilidade”. Em consonância com o exame temático da OCDE, em 2002, à Educação de Adultos/as em Portugal, o autor afirma que «não se conhecem dados que permitam concluir que uma estratégia de formação profissional, inicial ou contínua, seria condição suficiente, ou mesmo elemento estratégico, para ultrapassar o chamado “atraso” na “qualificação dos recursos humanos”» (Lima, 2005, p. 34), ou seja, parece fundamental que o foco da

Educação de Adultos/as deixe de ser a qualificação dos recursos humanos, mas seja antes a procura de uma política educativa coerente e democrática, que procure igualmente uma valorização adequada e crítica d'«as tradições e as culturas locais, a experiência de vida e a leitura do mundo dos cidadãos adultos, tal como a própria história da educação de adultos» (Lima, 2005, p. 36).

O autor considera que, após o 25 de Abril de 1974, as iniciativas populares no que diz respeito à Educação de Adultos/as se associaram às lógicas da educação popular, rompendo com a ideia da Educação enquanto mecanismo de integração social, privilegiando a lógica da possibilidade de transformação social através da Educação, e conferindo à Educação de Adultos/as uma dimensão de intervenção política. Assim, estas iniciativas educativas «surgiram muitas vezes associadas a processos de reivindicação, a projetos culturais e sociais, a melhoramentos locais, a dinâmicas de desenvolvimento comunitário (...), numa perspetiva política e organizacional de tipo descentralizado e autónomo» (Lima, 2005, p. 37). Não obstante a rejeição do protagonismo dos poderes centrais, estas iniciativas procuraram a construção de parcerias entre as associações populares e o Ministério da Educação, nomeadamente o surgimento do organismo designado Direção-Geral da Educação Permanente, aspirando «a atingir a definição de uma política governamental para a educação de adultos capaz de integrar os grupos de base, não governamentais, na construção e na operacionalização dessa política» (Lima, 2005, p. 39), embora as associações locais/populares tenham visto o seu protagonismo governamental progressivamente diluído. Este contexto de retorno à centralização refletiu-se numa atribuição de maior «relevo ao conceito e ao papel de “Estado-Providência” na educação [de adultos/as] (...) [nomeadamente ao nível] da criação de uma rede pública, da produção de legislação e de outros instrumentos de regulação» (Lima, 2005, p. 39), registando-se a elaboração de um Plano Nacional de Alfabetização e de Educação de Bases dos Adultos (PNAEBA), que ficou bastante aquém das metas estabelecidas. Em 1986 procedeu-se à aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (que contribuiria para a formalização e escolarização da Educação de Adultos/as), ficando a década de 1980 ainda marcada pelas

políticas educativas de dois governos do Partido Social Democrata. Neste contexto, a subalternidade a que haviam já sido votadas as iniciativas locais ao nível da Educação de Adultos/as agrava-se ainda mais com a procura de uma integração (nomeadamente, económica) europeia. O programa de modernização económica adotado conferiu destaque, na área da Educação de Adultos/as, ao ensino recorrente (ensino de “segunda oportunidade”, sujeito a lógicas marcadamente escolarizantes, destinado principalmente aos/às insuportados/as do ensino regular) e à formação profissional (disciplinação através do trabalho educativo; necessidade de domínio de um conjunto de conhecimentos mais complexos e específicos, que capacitem para aprender a aprender). Ainda neste período, emergiu um número considerável de associações, cujo fito não era primordialmente a Educação de Adultos/as, embora incluíssem amiúde essa valência no âmbito da sua ação, que viriam a “evoluir”, em alguns casos, para instituições particulares de solidariedade social. O autor considera que «a educação popular de adultos vem enfrentando problemas e adversidades (...) [embora] diversas associações locais e organizações não governamentais (...) [tenham vindo a assumir] uma “vocação cívica” que parece faltar às políticas educativas e à intervenção de diversos organismos públicos de educação e formação» (Lima, 2005, p. 43).

O imperativo da modernização, que já referimos anteriormente, teve, na opinião do autor, um impacto diminuto ao nível da Educação de base de Adultos/as, concentrando-se a utilização dos fundos europeus no ensino recorrente e na formação profissional, nomeadamente na qualificação de mão-de-obra, numa lógica de “modernização pela educação”: «a crença em que para cada problema económico e social existe uma solução educativa, configurando uma espécie de pedagogização extensiva da sociedade» (Lima, 2005, p. 45), configurando-se a Educação como instrumento de produção de capital humano, de “empregabilidade”. A Educação de Adultos/as só viria a ser inscrita no discurso político aquando da apresentação do programa eleitoral do Partido Socialista, em 1995, publicando-se em 1998 um documento de estratégia para o desenvolvimento da Educação de Adultos/as, redigido por uma equipa coordenada por Alberto de Melo, onde se salientam as urgências a este nível e se retoma a proposta de criação de uma Agência Nacional de

Educação de Adultos, no mesmo ano em que o governo (socialista) lançou um Programa para o Desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos; no ano seguinte o governo viria a criar a Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA), «concebida como estrutura de competência ao nível da conceção de metodologias de intervenção, da promoção de programas e projetos e do apoio a iniciativas da sociedade civil, no domínio da educação e formação de adultos, e ainda da construção gradual de um sistema de reconhecimento e validação das aprendizagens informais dos adultos» (Decreto-Lei n.º 387/99, de 28 de Setembro, posteriormente revogado pelo n.º 2 do artigo 37.º do Decreto-Lei n.º 208/2002, de 17 de Outubro). A ANEFA nunca sairia, no entanto, de um regime de instalação (embora se tenham registado algumas conquistas, nomeadamente ao nível do reconhecimento, validação e certificação de competências), sendo extinta, em 2002, pelo governo de coligação entre o Partido Social Democrata e o Partido Popular, criando-se uma Direcção-Geral de Formação Vocacional, cuja designação remete para o discurso da qualificação dos recursos humanos, da formação ao longo da vida e das competências para a empregabilidade, representando a formação «um importante mecanismo de gestão da concertação social e do desemprego, frequentemente também um “paliativo” (...) tendencialmente capaz de regular elementos de crise e de anomia social» (Lima, 2005, p. 50).

O autor conclui que a Educação de Adultos/as está cada vez mais transformada num instrumento da gestão de recursos humanos, «orientada preferencialmente para a produção de “vantagens competitivas” no mercado global e funcionalmente adaptada à racionalidade económica» (Lima, in Canário & Cabrito, 2005: 51), uma perspectiva estruturalmente divergente de uma aprendizagem crítica (paradigma da educação popular). Simultaneamente, também tem sido prejudicial a esta área a dependência financeira das estruturas locais em relação ao Estado, que se reflete ao nível da “privatização” das associações locais, cuja cultura deixa progressivamente de ser de resistência, de mudança social e de inconformidade, embora considere o autor que jamais se poderá prescindir, numa perspectiva de desenvolvimento, «da educação de base e formas e métodos da educação popular de adultos» (Lima, 2005, p. 55).

No artigo “Modelos Atuais da Educação de Pessoas Adultas” (também publicado como parte da obra *Educação e Formação de Adultos: Mutações e convergências*, organizada por Rui Canário e Belmiro Cabrito), Florentino Sanz Fernández (Fernández, 2005) considera que o contexto atual é de redefinição daquilo que é o âmbito da aprendizagem, concebendo-se, cada vez menos, espaços e tempos específicos para aprender. O autor opta por desenvolver algumas considerações acerca de três modelos de Educação de Adultos/as, dominantes durante o século XX. O primeiro, o Modelo Alfabetizador, situa-se num contexto de massificação da Educação, seguindo a ideologia de que «para que um país possa dinamizar o desenvolvimento industrial precisa que, pelo menos, 40% da sua população esteja alfabetizada» (Fernández, 2005, p. 76), sendo a alfabetização, concomitantemente, exigência para uma efetiva democracia. As estratégias adotadas por este modelo prendiam-se com a generalização da alfabetização infantil (combate a longo prazo ao analfabetismo adulto) e alfabetização direta de pessoas adultas. No entanto, não se assistiu a uma efetiva promoção do uso social da cultura literária, admitindo-se posteriormente que «analfabetos não são só aqueles que não foram à escola, como também aqueles que, tendo ido e tendo aprendido, não encontraram um sentido nem uma função social para aquilo que aprenderam» (Fernández, 2005, p. 78). Neste contexto, o autor considera que não se podem considerar de êxito as diversas campanhas de alfabetização e escolarização dos/as adultos/as, uma vez que se confunde a alfabetização como possibilidade de promoção escolar com a alfabetização enquanto possibilidade de promoção social, ao mesmo tempo que se incide sobre a concessão de capacidade para receber as mensagens provenientes do mundo exterior, por oposição à possibilidade de se construir um novo entendimento/conhecimento da realidade, e se entende a Educação como resposta a um défice cultural.

O Modelo Dialógico Social, que emergiu na segunda metade do século XX, consagrou o protagonismo do/a formando/a no processo de aprendizagem, assistindo ao/à formador/a a função de orientador/a. Este modelo tem muitas conotações com a cultura popular, partindo das necessidades sociais de aprendizagem mais do que dos programas formativos. Uma característica importante deste modelo refere-se ao alargamento da formação a contextos



exteriores ao espaço escolar, que remete também para a valorização das experiências adquiridas pelos/as formandos/as nos diversos contextos de vida. Simultaneamente, procura-se, não anular deficiências, mas antes desenvolver ao máximo as potencialidades de cada um/a, de acordo com os seus desafios de vida específicos, tendo-se igualmente em conta as especificidades dos contextos de vida dos/as formandos/as, flexibilizando-se ao máximo a organização e administração dos espaços e tempos de formação. Trata-se, fundamentalmente, de proporcionar a aquisição de competências que «permitam interagir, de uma forma reflexiva e imaginativa, na vida quotidiana e estruturas da sociedade» (Fernández, 2005, p. 75).

Por último, o Modelo Económico Produtivo surge num contexto em que «o grande setor da população adulta que (...) procura formação não o faz nem por possíveis deficiências do seu passado académico nem devido às suas interrogações sociais, mas por causa dos novos desafios laborais que a sociedade lhe apresenta», convertendo-se a aprendizagem «num dos investimentos mais atrativos para empresários e numa das reivindicações prioritárias (...) dos trabalhadores» (Fernández, 2005, pp. 87-88). De acordo com o Relatório do Banco Mundial (publicado em 1998/1999 e citado por Fernández, 2005), nos países economicamente mais desenvolvidos, o conhecimento tem vindo a tornar-se o fator mais determinante do nível de vida, o que se justifica numa sociedade como a atual, em que os novos postos de trabalho criados exigem um elevado nível de conhecimentos. As principais características deste terceiro modelo de Educação de Adultos/as são: a viragem da população à procura de formação para a franja de população com níveis mais elevados de formação de base, a marginalização da aquisição de sabedoria em detrimento da aquisição de competências (de comunicação, de trabalho em equipa e de criatividade, que contrastam com as competências de obediência e incomunicação do modelo de produção industrial), e a dualização da formação, no sentido da diferenciação entre postos de trabalho com exigências de alta qualificação e postos de trabalho com poucas exigências de qualificação.

O autor conclui que os três modelos apresentados se encontram, atualmente, numa situação de incomunicabilidade, uma vez que não se verifica uma interação fluida entre os métodos/técnicas/práticas dos três, resultando que a Educação de Adultos/as «estará bloqueada a partir do interior dos seus próprios processos de aprendizagem e os serviços que toda a sociedade espera dela ficarão injustamente diminuídos» (Fernández, 2005, p. 95).

Embora tenhamos já vindo a explorar alguns dos aspetos que, no domínio da educação e formação de adultos/as, mais remetem para as questões relacionadas com o desenvolvimento local e a intervenção comunitária, esta abordagem não ficaria completa sem a discussão do contributo de Alberto de Melo (Melo, 2005) no artigo “Formação de Adultos e Desenvolvimento Local” (publicado como parte da obra *Educação e Formação de Adultos: Mutações e convergências*, organizada por Rui Canário e Belmiro Cabrito). O autor começa, então, por considerar que a intervenção local ao nível da Educação de Adultos/as é uma forma de fazer política por uma via não partidária, no sentido de uma construção coletiva e participada de futuro. O autor considera que, de acordo com algumas correntes teóricas que consideram não fazer sentido falar em Educação de Adultos/as, sendo o conceito de Educação uno, o mesmo se pode considerar relativamente ao conceito de Desenvolvimento, suficiente às considerações respeitantes ao Desenvolvimento Local, esclarecendo que esta necessidade de adjetivação, no que à Educação diz respeito, resultou de movimentos de defesa de processos educativos exteriores ao contexto espacial/etário da escola. Quanto ao Desenvolvimento Local, Alberto de Melo (Melo, 2005) considera que o entendimento deste conceito terá de se fazer pela consideração da vertente económica (fundamentalmente, o aspeto financeiro) do desenvolvimento e da vertente da cidadania. A utilização de instrumentos financeiros, como é o caso do Produto Interno Bruto (PIB) para análise do desenvolvimento de um país, na opinião do autor, não pode servir como índice de desenvolvimento, e aquilo que o autor considera ser virtude do Desenvolvimento Local é a fuga aos constrangimentos financeiros e regresso à vertente mais pura da economia na análise do desenvolvimento, no que concerne a satisfação das necessidades das populações.

Verschafe (citado por Melo, 2005) distingue três tipos de economia: a economia mundo, a economia local e a economia doméstica, remetendo esta última para uma economia de proximidade, onde se verifica uma troca efetiva de serviços, produtos e bens, troca essa que, geralmente, não é contabilizada, e que tem em consideração as necessidades dos/as consumidores/as; este terceiro tipo de economia é característico das sociedades rurais, sendo essa a razão, na opinião do autor, da situação de declínio da sociedade rural. Por oposição, o autor refere que a economia mundo «é mais um sistema de guerra económica, que pode entrar por alianças, como pode entrar por confrontos muito diretos, por conquista de mercados» (Melo, 2005, p. 104). No entanto, e não obstante a predominância das economias mundiais, o autor considera ainda existir espaço para a intervenção dos indivíduos, sendo nessa perspectiva que surge o Desenvolvimento Local, descortinando, a nível local, recursos que permitam a sustentação de projetos que, dependendo, de outro modo, de decisões macroeconómicas e macropolíticas, nunca encontrariam o seu espaço. Esta procura de estratégias e projetos acontece, nomeadamente, em locais que sentem que vão desaparecer em virtude das grandes tendências de investimento, particularmente as zonas rurais, embora também se registem em zonas de periferia urbana, designadamente em bairros com populações desfavorecidas. Uma das perspetivas de Desenvolvimento Local pode ser a da intervenção ao nível dos poderes públicos e autárquicos no sentido de tornar o local atrativo ao investimento exterior, sendo a outra possibilidade, segundo o autor, num sentido mais endógeno, ou seja, canalizar os recursos locais para melhorar os resultados, processos e produtividade do próprio local; esta última perspetiva poderá não ser tão rapidamente eficaz na melhoria do nível financeiro de vida das populações, mas será, na perspetiva do autor, mais sustentável, porque mais consciente dos recursos e características do local. Neste tipo de processo, é fundamental a participação das populações, uma vez que é ela que permite transformar os processos de desenvolvimento num trabalho de uma comunidade sobre si própria (sendo assim uma garantia da pertinência e eficácia das intervenções), e é essa a dimensão política do Desenvolvimento Local, na opinião do autor: a formação de cidadãos/ãs mais conscientes e ativos/as, o/a cidadão/ã que todos os dias, e em todas as suas

atividades, influencia o percurso da sua própria comunidade, o «cidadão integral» (Melo, 2005, p. 108).

O conceito de “cidadão/ã” é também analisado pelo autor: uma primeira geração de direitos dizia apenas respeito às liberdades do sujeito; a segunda geração dizia respeito à possibilidade de o/a cidadão/ã não poder ser objeto de poderes arbitrários, dependendo dele/a a escolha dos/as representantes, através do direito ao voto universal; a terceira geração passa a abranger os direitos económicos, como o de possuir uma casa razoável e o de ter fontes de rendimento; a quarta geração de direitos/deveres remete para o já referido conceito de “cidadão integral”.

Na opinião de Alberto de Melo (Melo, 2005), o Desenvolvimento Local deve ser, simultaneamente, um processo educativo e formativo, sendo por isso necessária a aliança à Educação e Formação de Adultos/as, nomeadamente, segundo o autor, no que diz respeito à animação cultural das populações, ao desenvolvimento pessoal e social e à formação para o trabalho do/a cidadão/ã, e ao reconhecimento, validação e certificação de competências. A este respeito, parece pertinente a consideração de Rui Canário (1999), de que os processos de Desenvolvimento Local devem perspetivar-se «como processos educativos, globalizados a nível local, capazes de colocar o enfoque nos processos de aprendizagem, valorizando os conhecimentos experienciais, a interação coletiva na resolução de problemas locais» (Canário, 1999, p. 66).

É também, parece-nos, neste sentido que Ivan Illich (1975) propõe uma “reconstrução convivial da sociedade”, definindo “convivialidade” como significando «autonomous and creative intercourse among persons, and the intercourse of persons with their environment; and this in contrast with the conditioned response of persons to the demands made upon them by others, and by a man-made environment» (Illich, 1975, p. 24).

Em síntese, ao longo deste capítulo, procurámos dar conta de algumas questões que consideramos essenciais para o desenvolvimento desta tese, e

que têm a ver com a natureza e o alcance do conhecimento que convocamos com o objetivo de construir um novo e integrador contributo para a reflexão sobre a mediação enquanto trabalho social e educativo no contexto local/comunitário. A nosso ver, a inclusão destas reflexões de natureza epistemológica numa secção da tese dedicada à Metodologia prende-se com o entendimento de que a discussão de “como sabemos o que sabemos” é determinante para o desenho de estratégias de abordagem àquilo que “queremos saber”. É sobre esse aspeto que nos debruçaremos nos capítulos seguintes.

## Capítulo 2: O terreno

Quando falamos em “construção local da Educação”, em desenvolvimento local ou desenvolvimento comunitário, em “80roa-based initiatives” (Rhodes, Tyler & Brennan, 2003; McCulloch, 2004; Power, Rees & Taylor, 2005; Rhodes, Tyler & Brennan, 2005; Lawless, 2006) no domínio da Educação, em “place-based education” (Ford, 2005; Smith, 2005; Coughlin & Kirch, 2010; Resor, 2010), ou mesmo quando nos referimos à ideia de “pedagogia crítica do local” (Ruitenbergh, 2005; Stevenson, 2008), estamos a admitir, conforme Ferreira (2005), «que o estudo do *local* em Educação implica o reconhecimento de que o *local* não é apenas o *lugar* e que a *educação* não é apenas a *escola*»<sup>43</sup>, de modo a incluir «as sinergias entre as modalidades formais, não-formais e informais de educação; (...) as dimensões educativas e formativas dos processos integrados de desenvolvimento local; os contextos associativos de participação, solidariedade e cidadania» (Ferreira, 2005, p. 20).

Do nosso ponto de vista, podemos abordar aquilo que aqui designamos como “construção local da Educação” sob duas perspetivas, distintas mas complementares. A primeira é aquela que nos remete para a instituição educativa formal e para as relações que esta estabelece com outras organizações, instituições e/ou indivíduos. Aqui, teríamos então a Escola<sup>44</sup> como figura central do processo educativo, mas também como “pedra angular” da comunidade, em torno da qual se constroem e desenvolvem as relações sociais e institucionais vitais ao desenvolvimento social, cultural e económico da mesma. A segunda perspetiva seria, então, aquela que valoriza de forma equitativa o papel que as várias organizações têm ao nível do desenvolvimento da comunidade da qual fazem parte. A esta última, por ser a que mais se aproxima do modelo que enquadra o projeto que é objeto desta tese, voltaremos mais adiante.

---

<sup>43</sup> Itálicos no original.

<sup>44</sup> Utilizaremos, doravante, o termo “Escola” para nos referirmos a qualquer organização, pública ou privada, cujo propósito fundamental é o ensino, ou seja, a transmissão formal de conteúdos e/ou técnicas, processo este sujeito a procedimentos avaliativos regulares.

Quanto à primeira das perspetivas que aqui apresentamos, entendendo que constituem duas formas de olhar para o desenvolvimento local sob o ponto de vista da Educação, podemos considerar que se trata de uma visão mais tradicional ou mais conservadora do que é a Educação, do que trata o processo educativo e do que constitui o desenvolvimento sócio-educativo de uma comunidade, uma vez que atribui à Escola o papel central e enforma as restantes dinâmicas que se geram ou podem gerar no contexto local de acordo com o modelo escolar. Esta perspetiva enquadra-se também, a nosso ver, naquilo que podemos designar como o alargamento do mandato da Escola: a multiplicação das missões que se atribuem a esta organização e que se traduz naquilo que António Nóvoa designa como o «transbordamento da escola»<sup>45</sup> (Nóvoa, 2006), ou aquilo que Rui Canário discute na sua obra *A Escola tem Futuro? Das promessas às incertezas* (Canário, 2006), quando propõe “reinventar a Escola” através, por exemplo, da «articulação interativa da escola com o contexto local, a sua inserção em redes e a construção de parcerias», considerando que «a questão central reside na capacidade de a escola valorizar o património experiencial dos alunos, instituindo modalidades de trabalho (...) que permitam articular o escolar e o não-escolar, o experiencial e o simbólico», com o objetivo da «promoção da globalidade e da singularidade da pessoa que habita cada aluno» (Canário, 2006, pp. 92-93).

São vários/as os/as autores/as que se têm debruçado sobre esta problemática do papel da Escola no desenvolvimento da sua comunidade mais próxima (professores/as, alunos/as, auxiliares de ação educativa e outros/as técnicos/as), mas também da comunidade mais alargada em que estas organizações se inserem (famílias, vizinhança e outras organizações de relevo a nível local). Publicada pela primeira vez em 1972, a obra *Aprender a Ser* (Faure, et al., 1981), resultado do trabalho desenvolvido pela Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação (estabelecida pela UNESCO) refere, logo no seu preâmbulo (da autoria de Edgar Faure), a

---

<sup>45</sup> Este “transbordamento” está relacionado, segundo o autor (Nóvoa, 2006), com a pluralização da natureza das tarefas que são exigidas à Escola – educação ambiental, proteção civil, preservação do património, saúde, hábitos de vida, cidadania, entre outras –, mas também com o progressivo alargamento dos currículos: «Há quanto tempo repetimos, em Portugal e no resto do mundo, que os currículos e os programas são demasiado extensos? Mas todos os dias lá colocamos uma nova disciplina, um novo conteúdo programático, uma nova competência» (Nóvoa, 2006, p. 6).

necessidade de «aproximar a escola da vida», ao mesmo tempo que valoriza a Escola «como elemento essencial, ainda que não exclusivo, da educação» (Faure, et al., 1981, pp. 32-33). Esta é, no entanto, uma obra seminal para a problemática da Cidade Educadora, que é um dos aspetos fundamentais desta tese, uma vez que nela se afirma que «para as sociedades de hoje (...) as perspectivas já não se limitam só a constituir sistemas capazes de englobar e totalizar, multiplicando e diversificando à vontade, o conjunto das modalidades do ato educativo» (Faure, et al., 1981, pp. 245-246). Ao propor o modelo de uma «Cidade Educativa» como resposta para os novos desafios que se colocavam (e, até certo ponto, ainda se colocam) à Educação, esta obra elenca um conjunto de estratégias que servem um duplo propósito: por um lado, a «reforma interna e melhoria constante dos sistemas educativos existentes» e por outro a «procura de formas inovadoras, de alternativas e de recursos novos» (Faure, et al., 1981, p. 265), afirmando que «todo o indivíduo deve ter a possibilidade de aprender durante a vida inteira», pelo que, nesse sentido, «a ideia de educação permanente é a pedra angular da Cidade Educativa» (Faure, et al., 1981, p. 271). É esta, do nosso ponto de vista, a principal fragilidade do argumento apresentado por esta obra neste domínio e a razão pela qual a referimos no contexto da perspectiva que definimos como mais limitada da construção local da Educação: apesar de, por exemplo, apresentar como princípio a promoção do papel educativo das empresas, a generalidade da argumentação apresentada assenta na maior acessibilidade, na ampliação dos recursos e na diversificação da oferta das organizações educativas/formativas já instituídas, bem como na reprodução do modelo educativo formal. Isto é visível, por exemplo, quando se refere que «a extensão dos circuitos do ensino pode realizar-se tanto pela multiplicação dos estabelecimentos escolares do tipo existente como pela criação de escolas de tipos diferentes, pelo ensino a tempo parcial e por modalidades extra-escolares» (Faure, et al., 1981, p. 277).

Em Portugal, em 1988, a editora Livros Horizonte publica pela primeira vez, no âmbito da sua coleção “Biblioteca do Educador” (dirigida por Rui Grácio), a obra de Bartolomeu Valente, *Por uma Escola-Projecto* (Valente, 1988), onde se apresenta uma experiência desenvolvida numa escola secundária, baseada nos princípios da animação comunitária. Conforme



esclarece o autor, este projeto passava pelo reordenamento de «toda a atividade escolar, desde a abordagem dos programas nas aulas, à convivialidade intramuros, até às relações com os encarregados de educação e com a comunidade ambiente» (Valente, 1988, p. 32), de forma a que todos estes elementos da comunidade educativa pudessem, em pequenos grupos, produzir algo passível de ser apresentado no contexto de um evento do tipo daqueles que o autor designa como «jornadas culturais» (Valente, 1988, p. 31). Estamos, portanto, perante um projeto que, apesar de prever o envolvimento de outras entidades para além daqueles que tradicionalmente compõem a comunidade escolar, tem como foco principal, conforme o próprio autor explicita, «reconverter o labor nas turmas» (Valente, 1988, p. 40), ou seja, a “reinvenção” das práticas ou conteúdos educativos escolares. No que diz respeito à entrada efetiva de outras organizações no contexto da Escola, o projeto remete-nos para a ideia de «trazer à escola, por períodos semanais, cada um dos concelhos do distrito, representado por uma exposição do que de mais característico o marcava» (Valente, 1988, p. 64); para além disto, apostava-se ainda na organização de um ciclo de «conferências sobre questões de interesse educativo geral, capazes de atraírem um largo espectro de interessados» (Valente, 1988, p. 65). Embora se afirme que «a experiência da escola-projeto permitiu sintetizar e transcender as várias realizações de trabalhos atomizados» (Valente, 1988, p. 71), temos dificuldade em compreender que tal tenha, de facto, acontecido, uma vez que os pequenos grupos de trabalho constituídos pouco se diferenciavam dos grupos-turma originais e os conteúdos que foram objeto do trabalho desenvolvido se resumiam, quase exclusivamente, aos definidos pelo programa curricular de determinada disciplina. Por outro lado, e embora reconheçamos o mérito de uma atividade de visibilização, parece-nos limitativo acreditar que os laços de cooperação interinstitucional possam emergir da simples exposição dos trabalhos que umas e outras organizações desenvolvem de forma isolada. Parece-nos mais fácil admitir que, conforme explicita o autor, se tenha verificado uma «completa alteração do clima emotivo na comunidade escolar» (Valente, 1988, p. 68), na medida em que a fuga ao contexto “sala de aula” e o evitamento de métodos de ensino-aprendizagem do tipo meramente expositivo possa gerar no grupo de trabalho (quer entre alunos/as, quer entre estes/as e

os/as professores/as) sentimentos de empatia e solidariedade, que promovam, por sua vez, a busca de soluções mais criativas, porque mais partilhadas, para os problemas que possam surgir. No entanto, e como o próprio autor refere, trata-se de «um efeito difuso, [que por isso] é dificilmente concretizável e particularizável em cada indivíduo» (Valente, 1988, p. 68). Daquilo que, neste projeto, é o “comunitário”, ou seja, daquilo que se refere à transposição de fronteiras entre a Escola e a referida «comunidade ambiente» (Valente, 1988, p. 32) (que parece limitar-se a ser isso mesmo, “pano de fundo”), pouco ficamos a saber.

Em 1994, na obra *Projecto Educativo*, Angelina Carvalho e Fernando Diogo, fazem uma resenha da forma como a relação entre a Escola e o Estado tem evoluído ao longo dos tempos, considerando que «do núcleo professor-aluno passa-se a um espaço comunitário, envolvendo todos os atores que nela interacionam», admitindo um «conceito de comunidade educativa onde muros e fronteiras se esbatem, ligada a outras comunidades (familiares, recreativas, económicas, etc.)» (Carvalho & Diogo, 2001, pp. 31-32). A autora e o autor apresentam-nos a visão de uma «escola de interesse público», que se baseia na ideia de que esta «tem como função participar no alargamento e aprofundamento da educação fundamental, não ignorando a sua relação com a comunidade envolvente que será também agente educativo» (Carvalho & Diogo, 2001, p. 33). Trata-se, portanto, e mais uma vez, de um modelo que apela à «colaboração com os autarcas, as empresas e instituições locais ou com os pais» (Carvalho & Diogo, 2001, p. 33), mas considerando sempre o papel central da instituição escolar: «tomar **a escola** como referência, **a comunidade educativa** como lugar de ação e **o projeto educativo** como ativador de práticas inovadoras e construtor de espaços de formação»<sup>46</sup> (Carvalho & Diogo, 2001, p. 40).

No relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (coordenada por Jacques Delors), intitulado *Educação: Um tesouro a descobrir*, aconselha-se o seguinte aos/às profissionais da Educação:

---

<sup>46</sup> Negritos no original.

«à medida que a separação entre a sala de aula e o mundo exterior se tornar menos rígida, os professores devem também esforçar-se por prolongar o processo educativo para fora da instituição escolar, organizando experiências da aprendizagem praticadas no exterior e, em termos de conteúdos, estabelecendo ligação entre as matérias ensinadas e a vida quotidiana dos alunos» (Delors, et al., 1996, pp. 132-133).

É, a nosso ver, mais um bom exemplo daquilo que já definimos como o progressivo alargamento do mandato da Escola, que aqui fica corporizado na atribuição de novas tarefas aos/as professores/as. Até no que diz respeito à incorporação dos possíveis contributos de outras organizações de relevo a nível local, a responsabilidade é deslocada para a ação dos/as professores/as, quando se afirma que «quando os professores fazem parte da coletividade<sup>47</sup> em que ensinam o seu compromisso é mais claro», uma vez que se pressupõe que, desta forma, se sentirão mais motivados/as «para trabalharem na realização dos seus objetivos» (Delors, et al., 1996, p. 140). Não fica, portanto, explícito quais são as organizações locais que podem agir, com a Escola, para o desenvolvimento social e educativo da comunidade, nem de que forma o podem fazer: fala-se de uma «Escola aberta ao mundo» (Delors, et al., 1996, p. 132), mas não se percebe que “mundo” é esse, nem sob que pressupostos, ou com que consequências, pode entrar no quotidiano na instituição escolar.

Na sua obra *Comunidade Escolar e Inclusão*, Belmira Santos considera que «a tarefa mais difícil talvez seja a de articular a relação escola-comunidade com a prática educativa (escolar)» (Santos, 2007, p. 55) e que isso passa, conforme já tinha sido preconizado pelo relatório *Educação: Um tesouro a descobrir* (Delors, et al., 1996), pela formação adequada dos/as professores/as, mas também por uma mudança no seio da própria instituição escolar, nomeadamente no que diz respeito à adoção de metodologias de ensino

---

<sup>47</sup> Embora isso não seja explicitado pelos/as autores/as, pensamos poder depreender que o termo “coletividade” é aqui utilizado como equivalente ao de “comunidade”, uma vez que nos remete para as relações entre a Escola e as autoridades locais, bem como outras organizações de relevo ao nível da comunidade: «Reforçar a ligação entre a escola e a comunidade local constitui, pois, um dos principais meios de fazer com que o ensino se desenvolva em simbiose com o meio» (Delors, et al., 1996, p. 140).

menos rígidas e diretivas. Sendo verdade que uma efetiva diluição de fronteiras entre o escolar e o não-escolar, com vista à emergência de um “educativo” mais abrangente e mais rico, depende da já tão falada abertura da Escola à comunidade (e de uma vontade clara nesse sentido, tanto por parte dos corpos diretivos, como por parte de todos/as os/as outros/as elementos que compõem a comunidade escolar), não é menos verdade que tal não é possível se a Escola mantiver uma postura de passividade e não procurar conhecer aquilo que se passa no contexto das outras organizações e instituições que fazem parte da comunidade onde esta está inserida. Abrir as portas da Escola à comunidade parece não ser suficiente para garantir uma maior e melhor participação de uns/umas e outros/as no desenvolvimento da população e das organizações.

Como já afirmámos, nesta tese afastamo-nos destas definições do que é o educativo que nos remetem para a discussão do papel e das responsabilidades da Escola como instituição da qual parte (e à qual regressa o produto dos esforços) o impulso conducente ao desenvolvimento das comunidades. Ponderamos, como veremos, as potencialidades da sua ação enquanto organização de relevo ao nível local, enquanto «espaço comum de justiça (...) [e] espaço social de pertença» (Matos, 2009, p. 43), no quadro de uma compreensão mais ampla sobre o conceito de comunidade educativa, ou de uma “desescolarização” do educativo. Fazemo-lo por opção, mas também por inevitabilidade, uma vez que a reflexão que aqui apresentamos sobre o desenvolvimento local e a construção local da Educação tem como referência a definição do que é o trabalho de mediação sócio-educativa, no quadro de um projeto de investigação e intervenção que, na sua génese e na sua concretização, não escapa à tendência identificada por François Dubet:

«Depuis les années quatre-vingt [do século XX], et avec une accélération continue, on a vu se développer des emplois plus ou moins précaires dans les domaines de l’animation, du travail social et de l’éducation (...). Il s’agit en général de jeunes dont on postule que la principale qualité professionnelle est, justement, leur jeunesse et/ou leur proximité culturelle avec les publics auxquels ils ont affaire» (Dubet, 2002, p. 269).

## 2.1. A escolha do contexto

De acordo com Xavier Bonal (2007), ainda que

«determinados aspetos de la planificación educativa tienen que corresponder a un âmbito de decisión supra local (...), existe un amplio abanico de decisiones de política educativa “cotidiana” que necesitan del protagonismo del âmbito local para assegurar adecuadas medidas de equidade y cohesión» (Bonal, 2007).

O autor está, naturalmente, a referir-se a questões passíveis de gestão ao nível dos órgãos de poder autárquico, mas está também, parece-nos, a remeter para processos de tipo informal ou não-formal, que encontramos ao nível de organizações como as Escolas, as empresas e as associações de cidadãos/ãs. As organizações locais, como as que referimos, são verdadeiros microcosmos – não no sentido em que replicam, à escala, as estruturas que encontramos ao nível mundial, mas porque se apresentam como contextos plenos de complexidade e diversidade específicas, regidos por lógicas organizacionais e relacionais próprias.

O apêndice “Youth Supplement” do relatório *State of the World Population* publicado em 2007 e coligido pelo United Nations Population Fund (UNFPA), refere que «in 2008, for the first time, more than half of the world’s population will live in urban areas» (UNFPA, 2007, p. iii). É nas cidades que a maioria da população encontra as melhores ofertas de formação e de emprego e as melhores condições de acesso a bens e serviços, o que se deve, entre outros aspetos, ao facto de nas cidades se encontrar uma fatia significativa do investimento económico. Ao contrário do que tradicionalmente se verifica nos contextos não-urbanos, a vida nas cidades é caracterizada por alguma incerteza, que surge da conjugação de existência de mais e melhores oportunidades, mas também, e consequentemente, mais e maiores riscos. Nas cidades, e mais uma vez por oposição àquilo que tendencialmente encontramos nos contextos não-urbanos, a família e as instituições tradicionais (como a Escola e o trabalho) continuam a ter importância na vida dos indivíduos, não obstante a emergência de outras (crescentemente importantes)

instâncias de socialização, como o grupo de pares e os *media*<sup>48</sup>. Por serem plenos de diversidade e desafios, os ambientes urbanos assumem um papel cada vez mais importante no desenvolvimento da identidade e do sentido de pertença dos indivíduos: conforme se explicita no referido suplemento ao relatório, «the interactions with the urban environment can have an intense impact on the socialization of young people, exposing them to a multitude of influences as they develop, experiment, question, and assume roles in their societies» (UNFPA, 2007, p. 40).

Embora esta tese tenha um enfoque eminentemente “positivo”, uma vez que nos debruçamos sobre as oportunidades, as potencialidades e o estímulo à participação, não podemos, evidentemente, ignorar que as cidades, sendo certamente plataformas para o desenvolvimento de indivíduos e comunidades, são igualmente áreas onde se concentram níveis preocupantes de pobreza<sup>49</sup>, degradação de infraestruturas, conflitos sociais e danos ambientais, entre outros aspetos. A cidade do Porto não é, evidentemente, muito diferente de outras cidades do mundo ocidental, a este nível, e é possível identificarmos alguns indicadores que nos permitem inferir acerca das condições de vida dos/as portuenses. No *1.º Relatório sobre a Qualidade de Vida Urbana* (Martins, Santos, Gomes, Machado & Rocha, 2003) editado pela Câmara Municipal do Porto (CMP) em 2003, podemos perceber, entre outros aspetos:

- No que diz respeito à existência de espaços verdes, e à sua adequação ao número de habitantes, verificamos que, no Porto, por cada habitante, a cidade dispõe de apenas 7 m<sup>2</sup> de área verde, um número que é francamente inferior à média europeia (dados de 1996), de 42,1 m<sup>2</sup>/habitante;
- Quanto a equipamentos culturais, este relatório apresenta dados relativos a bibliotecas de acesso público, galerias de arte e museus. Em 2000, o concelho do Porto dispunha de 0,42 bibliotecas por cada 1000 habitantes, ou seja, cada biblioteca serve

---

<sup>48</sup> Nomeadamente, a televisão, a internet e os telemóveis.

<sup>49</sup> Conforme esclarece o relatório *State of the World Population 2007*, «poverty (...) is now increasing more rapidly in urban areas than in rural areas but has received far less attention. Aggregate statistics hide deep inequalities and gloss over concentrations of harsh poverty within cities» (UNFPA, 2007b, p. 15).

em média mais de 2300 habitantes, o que nos parece um número claramente insuficiente, especialmente em comparação com a média europeia (dados de 1996) de 47,1 bibliotecas por cada 1000 habitantes, ou seja, uma biblioteca por cada 21,23 habitantes. Em 2001, existiam aproximadamente 0,10 museus por cada mil habitantes (1 museu por cada 10000 habitantes), enquanto a média europeia (dados de 1996) era de 21,8 museus por 1000 habitantes (1 por cada 45,87 habitantes);

- No que diz respeito à avaliação da participação cívica, este relatório integra dados relativos à participação da população nos atos eleitorais (dados até 2002), incluindo igualmente dados relativos ao associativismo, embora apenas na sua vertente cultural e recreativa. Assim, em 2000, existiam no Porto 180 associações culturais e recreativas, o que perfaz uma média de 0,89 associações (deste cariz) por cada 1000 habitantes – ou seja, uma associação por cada 1123 habitantes. Estas encontram-se principalmente localizadas no centro tradicional<sup>50</sup> da cidade (35,6%) e na zona oriental (31,1%).

Em 2005, a CMP editou um relatório de atualização do painel de indicadores estatísticos que permitem o funcionamento do designado *Sistema de Monitorização da Qualidade de Vida Urbana* (Martins, Santos, Gomes, Machado & Rocha, 2005), com dados relativos a 2004, e onde podemos verificar:

- A extensão de ruas arborizadas subiu de 86 km (16% das ruas da cidade) para 139 km, o que corresponde a 26% do total de arruamentos. Trata-se, evidentemente, de uma melhoria, mas a distribuição geográfica desta realidade suscita algumas

---

<sup>50</sup> O “centro tradicional” inclui as freguesias de Massarelos, Cedofeita, Santo Ildefonso e Bonfim. O “centro histórico” é composto pelas freguesias de Miragaia, Vitória, Sé e São Nicolau. As freguesias de Lordelo do Ouro, Foz do Douro, Nevogilde e Aldoar compõem a “zona ocidental”. Finalmente, as freguesias de Ramalde, Paranhos e Campanhã são habitualmente agrupadas sob a designação de “zona oriental” da cidade.

preocupações quanto à qualidade de vida da população do centro histórico, onde se situam apenas 4% do total de ruas arborizadas (42% localizam-se na zona oriental);

- O número de bibliotecas por cada 1000 habitantes subiu apenas de forma residual (de 0,42 em 2000 para 0,45 em 2002), o que nos parece preocupante, uma vez que as bibliotecas são espaços privilegiadas de acesso à cultura na sua forma escrita, mas também a recursos multimédia (entre eles, o acesso à internet) e eventos de cariz cultural, como exposições, concertos, conferências/debates, etc.;
- No que diz respeito ao movimento associativo, os valores de 2003 apontam para a existência de 311 associações de cariz cultural, recreativo e desportivo, o que significa 1,27 associações por cada 1000 habitantes – ou seja, 1 associação por cada 787 habitantes.

Estes dados permitem-nos a construção de um quadro bastante compreensivo daquilo que é a oferta cultural e recreativa disponível na cidade do Porto e, consequentemente, da forma como os indivíduos e as organizações se relacionam com a cidade e com as suas infraestruturas:

- Em 2001, contabilizaram-se 253.915 visitas às quatro bibliotecas públicas do Porto (média 696 visitas/dia), enquanto em 2003 esse número cresceu em 34%, registando-se uma média de 933/dia;
- O número de visitas aos museus também subiu entre 1998 e 2002, em cerca de 22,8%. Salientamos que este período compreende o ano de 2001, em o Porto foi Capital Europeia da Cultura, em que se verificou um acréscimo de cerca de 50% no número de visitantes (em relação a 2000), embora se tenha posteriormente verificado uma “normalização” dos valores, que se situavam, em 2002, nas 480.762 visitas;



- Em termos da participação dos/as cidadãos/ãs nos atos eleitorais, os números registados em 2002 e em 2004 (sempre por referência às últimas quatro eleições) não assinalam alterações significativas neste índice de medida da participação cívica, registando-se uma subida residual, de apenas 7 décimas de ponto percentual.

Conforme já explicitámos, a opção pelo Porto e pela freguesia de Massarelos prendeu-se com a existência de um certo historial de relacionamento positivo com a comunidade e com a própria Junta de Freguesia. A nossa circunscrição a este espaço sócio-geográfico deveu-se, principalmente, a questões logísticas e de rentabilização dos recursos e dos esforços: não dispusemos de uma equipa de investigação, pelo que todos os contactos foram concretizados por apenas uma pessoa; Massarelos é, igualmente, em termos de localização geográfica, um contexto favorável, no sentido em que se encontra relativamente bem servido em termos de rede de transportes públicos (a que recorri de forma exclusiva nas visitas às várias organizações) e de acesso a serviços. De facto, a nossa intenção não era a que Massarelos se constituísse como “tubo de ensaio” daquilo que seria um modelo de construção da Cidade Educadora (baseado na mediação sócio-educativo), que se pudesse, consequentemente, aplicar no contexto alargado da cidade do Porto e, eventualmente, noutros contextos urbanos. “Limitámo-nos” a Massarelos porque percecionámos esta freguesia como um espaço de oportunidades, diversidades e contrastes, com uma riqueza cultural própria, que conjuga, pela sua localização, dois aspetos fundamentais da experiência da vida no Porto: uma vertente cosmopolita – a Boavista, o Campo Alegre, o comércio, o fluxo intenso de pessoas e veículos, a hotelaria, a Universidade – e uma vertente tradicional – o rio, os bairros e edifícios históricos, o associativismo, as festas populares. Não dispúnhamos, aquando da nossa chegada ao terreno, de dados estatísticos que nos permitissem aferir de alguma representatividade da freguesia de Massarelos em relação à cidade do Porto ou no quadro nacional, mas não era, realmente, essa a nossa orientação. Continuamos sem saber se aquilo que encontrámos em Massarelos tem alguma relação direta ou indireta com aquilo que, de acordo com indicadores

semelhantes, encontramos noutras freguesias do Porto, na cidade como um todo ou no âmbito português, ou se aquilo que fizemos é replicável noutros contextos. É, não obstante, um retrato bastante compreensivo de uma comunidade, dos seus indivíduos e das organizações que a compõem, da maneira como estes/as se relacionam entre si, dos instrumentos e recursos que utilizam com vista ao seu desenvolvimento sócio-educativo e das respostas de que gostariam de dispor. Mesmo nos ambientes urbanos, como é o caso de Massarelos, e conforme esclarece Castells (2007), «as pessoas resistem ao processo de individualização e atomização, tendendo a agrupar-se em organizações comunitárias que, ao longo do tempo, geram um sentimento de pertença e, em última análise, em muitos casos, uma identidade cultural, comunitária» (Castells, 2007, p. 75), e de pertença.

Este conceito de “identidade comunitária” é também trabalhado por Joan Subirats (2003) no capítulo intitulado “Educação: Responsabilidade social e identidade comunitária” do livro *A Cidade como Projeto Educativo* (organizado por Carmen Gómez-Granell e Ignacio Vila). O autor considera que a emergência desta identificação, que é um «envolvimento responsável com uma realidade entendida como natural e própria», surge como reação «contra o reducionismo e a compartimentalização dos grandes agregados sociais», impulso este que facilitará o aparecimento de «velhos e novos esquemas de solidariedade» (Subirats, 2003, p. 70).

Na Mesa Redonda intitulada “L’educació i el territori: connectant la comunitat”, que teve lugar em Outubro de 2006 no âmbito do simpósio “Ciutat.edu: nous reptes, nous compromisos”<sup>51</sup>, moderada por Juame Trilla, participaram Fiorenzo Alfieri, Ismael Palacín e Josep Gómez. Um dos relatos proferidos dá conta de uma experiência levada a cabo na segunda metade da década de 1970 numa cidade italiana, em que um grupo de professores/as «van passar de fer educació des de l’escola a fer-la des del municipi»<sup>52</sup>, em

---

<sup>51</sup> Os produtos escritos deste evento, entre os quais a transcrição das comunicações proferidas e alguns textos síntese produzidos *a posteriori*, foram coligidos pela “Àrea d’Educació” da “Diputació de Barcelona – Xarxa de Municipis”, e publicados em 2007, com o mesmo título do evento.

<sup>52</sup> Em Português, “vão passar de fazer a educação a educação a partir da escola a fazê-la a partir do município”.

resultado de « la creença que per educar, l'escola no és suficiente<sup>53</sup>», sendo que «a la ciutat hi havia tecnologia, societat, jardins, valors, recursos útils per a l'educació però difícil de reproduzir a l'escola<sup>54</sup>» (Alfieri, Palacín, Gómez & Trilla, 2007, p. 25). Esta ideia do processo educativo enquanto mediador entre o indivíduo e o mundo, ou seja, uma forma de colocá-lo em relação com o mundo, é um dos aspetos fundamentais do conceito de Cidade Educadora: aprender é conhecer o mundo, relacionar-se com o Outro, e vice-versa. Este processo não pode, evidentemente, circunscrever-se aos espaços e tempos da Escola e da sua ação sobre as crianças e os/as jovens: as cidades, tal como os próprios indivíduos, são contextos em constante mutação, pelo que apreender o mundo é um processo que nunca termina.

José A. Marina (2007) propõe, assim, que se repensem as cidades a partir da Educação, partindo do pressuposto que «educa tota aquella persona o institució que influeix en les creences, en els sentiments, en els comportaments i en els coneixements i, per tant, ajuda a desenvolupar les potencialitats de les persones<sup>55</sup>» (Marina, Rodríguez & Vintró, 2007, p. 80). Assim sendo, reconhecemos facilmente uma série de organizações que, a par da Escola, podem assumir um papel determinante no desenvolvimento social e educativo dos indivíduos e da comunidade.

Foi, precisamente, com esta noção em mente que identificámos os potenciais parceiros locais para a emergência de um projeto deste tipo (que conheceremos mais aprofundadamente na última parte desta tese) e encetámos os nossos contactos no terreno (processo que exploraremos no ponto 2.2. deste capítulo). Sem dúvida que, e vale a pena frisá-lo neste momento, o grande constructo conceptual que suportou a nossa entrada no terreno e o encetamento destes esforços de contacto, é o “sistema formativo integrado”, que Maria Belén C. Villar (2007) explora na obra *A Cidade Educadora*, enquanto via de concretização da “utopia” da Cidade Educadora. Conforme esclarece a autora «os princípios que fundamentam o *Sistema*

---

<sup>53</sup> Em Português, “a crença de que, para educar, a escola não é suficiente”.

<sup>54</sup> Em Português, “na cidade existia tecnologia, sociedade, jardins, valores, recursos úteis à educação, mas difíceis de reproduzir na escola”.

<sup>55</sup> Em Português, “educa qualquer pessoa ou instituição que influencia as crenças, sentimentos, comportamentos e conhecimentos e, assim, ajuda a desenvolver o potencial das pessoas”.

*Formativo Integrado*<sup>56</sup> apostam no diálogo e na concertação entre os diferentes agentes sociais», entendendo-se que «é a comunidade local a primeira responsável de definição de um projeto educativo integral em que devem participar a escola com a família, instituições locais e associações como principais agentes educativos, juntamente com a estrutura produtiva pública e privada» (Villar, 2007, p. 30). Como vimos, o Sistema Formativo Integrado pressupõe a ação de cinco agentes sócio-educativos locais – a administração local, as instituições educativas, o sistema produtivo, o associativismo e as famílias. Na investigação que aqui apresentamos, discutimos a importância dos quatro primeiros<sup>57</sup>, cujos papéis passamos a explorar:

- Os órgãos de poder autárquico, como as câmaras municipais e as juntas de freguesia, são elementos fundamentais no projeto da Cidade Educadora, na medida em que se lhes exige que girem esforços e recursos no sentido de estimular a ação concertada entre os outros parceiros, enquanto estruturas de governo democraticamente eleitas e, por isso, representantes do interesse maioritário dos/as cidadãos/ãs. Conforme explicita Villar (2007), «compete-lhe criar as condições para estabelecer a relação dos referidos agentes, assegurar o imprescindível compromisso de todos (...), organizando e estabelecendo a estrutura de funcionamento necessária para a implementar» (Villar, 2007, p. 32). As juntas de freguesia são, por excelência, órgãos de gestão de proximidade pelo que, embora tenham poderes limitados em

---

<sup>56</sup> Itálicos no original.

<sup>57</sup> A nossa opção por não explorar o papel das famílias na Cidade Educadora prende-se com dois aspetos: o primeiro tem a ver, mais uma vez, com as limitações logísticas e temporais deste projeto, ou seja, com a nossa incapacidade de recolher e analisar adequadamente um volume de dados que se avizinhava significativo; o segundo aspeto tem a ver com a nossa percepção de que Massarelos é uma freguesia fortemente sujeita ao fenómeno da migração pendular, ou seja, é um contexto onde, de facto, crianças, jovens e adultos/as passam uma parte significativa do seu dia, mas com o qual tendem a não estabelecer relações identitárias sólidas (i.e. estudam ou trabalham em Massarelos, mas não se consideram “de Massarelos”). Ao nível da população escolar, este fenómeno também é muito visível, na medida em que muitas crianças e muitos/as jovens estudam em Massarelos porque os/as seus/suas encarregados/as de educação trabalham na freguesia ou nas freguesias próximas. No entanto, e pelos contactos que estabelecemos ao nível das Escolas, percebemos que, entre a população escolar, o desenvolvimento de um sentido de pertença ao local é, ainda assim, significativo. Assim sendo, acabámos por optar por “apagar” as famílias do nosso estudo, por considerarmos que as suas percepções emergiam nas das crianças e jovens e/ou nas recolhidas ao nível do sistema produtivo.

termos de gestão de fundos, terão, certamente, um papel fulcral ao nível daquilo que Villar (2007) designa como «administração relacional» (Villar, 2007, p. 32), ou seja, da captação, do incentivo e da valorização da participação de todos/as. Conforme explicita Castells (2007), «a identidade territorial está na raiz dos governos locais e regionais que despontam, em todo o mundo, como atores significativos tanto em termos de representação como de intervenção, por estarem mais bem posicionados para se ajustar às incessantes variações dos fluxos globais» (Castells, 2007, p. 503);

- As instituições educativas/formativas precisam de «novos pactos» (Villar, 2007, p. 32), ou seja, precisam de convocar parceiros que apoiem e complementem a prossecução do seu mandato. As articulações com o tecido empresarial (mundo do trabalho) e com o movimento associativo (mundo da cultura) são fundamentais para «a recomposição [d]as experiências de vida em instrumentos culturais adaptados à sociedade na qual se vive» (Villar, 2007, p. 33). O apelo que a filosofia da Cidade Educadora faz à Escola não é de que alargue o seu mandato (ou seja, de que, para além de tudo o resto, ainda integre a cidade enquanto “conteúdo programático”), mas sim que delegue algumas responsabilidades formativas noutros agentes sociais e educativos locais, que abra as suas portas ao mundo e que rentabilize recursos, meios e conhecimento, mantendo, evidentemente, «o seu papel sobre a transformação desta experiência de vida em experiência de cultura» (Villar, 2007, p. 33);
- As associações de cidadãos/ãs são entendidas como vias privilegiadas de relacionamento dos indivíduos com a cidade, na medida em que oferecem à comunidade uma diversidade de opções culturais e sociais, como as atividades desportivas, recreativas (de cariz artístico, entre outros) e de ocupação de tempos livres (para crianças, jovens e idosos/as, entre outros/as), bem como disponibilizam espaços e tempos de convívio. O Sistema Formativo Integrado propõe, então, que as associações

possam assumir um papel quanto à «organização da representação de interesses coletivos perante o resto da sociedade (...) [e] na produção fora do mercado de bens e serviços como prática da solidariedade» (Villar, 2007, p. 37). Em Massarelos, como, cremos, noutras freguesias e cidades, o voluntariado é um aspeto *sine qua non* do funcionamento destas organizações: são estruturas sem fins lucrativos que dependem, elas próprias, do tempo e do trabalho voluntário dos seus membros, o que é, sem dúvida, uma ilustração daquilo que se entende por participação e solidariedade;

- A estrutura produtiva tem, também, um papel fundamental na filosofia da Cidade Educadora, nomeadamente no que diz respeito à sua cooperação com as instituições educativas, com o mundo da ciência e com a oferta cultural, em especial através do mecenato.

Tendo a Junta de Freguesia sido a nossa “porta de entrada” no terreno, o nosso acesso às disposições institucionais para um projeto na linha da Cidade Educadora foi facilitado: ao nível da própria JFM, claramente, mas também ao nível dos restantes potenciais parceiros, uma vez que rentabilizámos aquelas que são as vias de comunicação já existentes entre a JFM e as Escolas, as associações e as empresas. Identificados os referentes epistemológicos, identificado um modelo e identificados os/as interlocutores/as, iniciámos então a nossa abordagem ao contexto.

Antes de avançarmos para a discussão das questões relacionadas com o acesso ao terreno de investigação, importará referir, em jeito de síntese sobre o terreno, alguns dados de natureza sócio-demográfica sobre a freguesia de Massarelos. Trata-se, portanto, de uma freguesia do concelho do Porto que se estende por uma área de 1,94 km<sup>2</sup> e possui, segundo dados de 2011, 6.789 habitantes (o que se traduz numa densidade populacional de 3.499,5 habitantes/km<sup>2</sup>).

Conforme podemos observar nas Imagens 1 e 2 (página seguinte), a Freguesia de Massarelos (identificada com o número 6) está localizada numa posição bem central relativamente ao mapa do concelho, no chamado “centro tradicional” (conforme já referimos). É uma freguesia ribeirinha, ou seja, tem como fronteira natural o rio Douro.



Imagem 1 – Concelho do Porto, com a indicação das freguesias que o compõem.

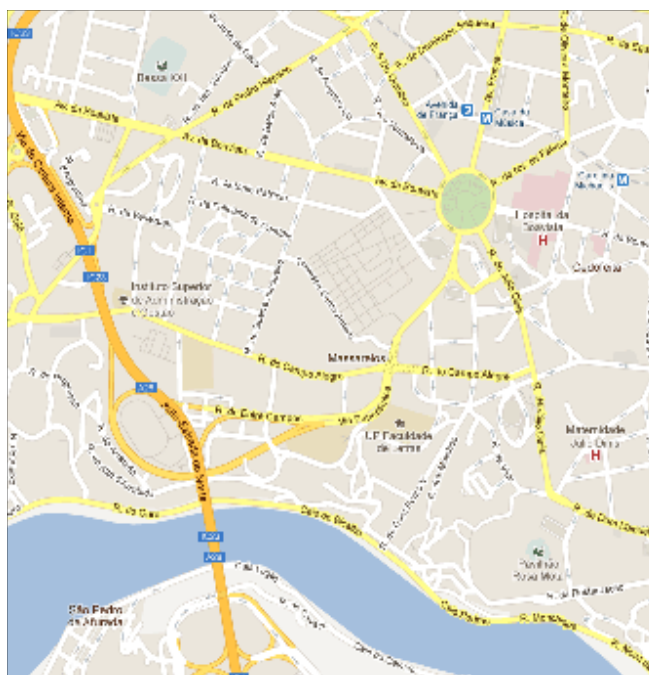


Imagem 2 – Mapa da Freguesia de Massarelos

## 2.2. O acesso: processos, sucessos e retrocessos<sup>58</sup>

Conforme já referi, a minha colaboração com a JFM no que diz respeito à investigação que aqui se relata, tem início em Dezembro de 2007, com a apresentação de um documento que constituía um esboço do projeto que propunha desenvolver. Não obstante, e conforme também já referi, desde 2006 que vinha rentabilizando a minha colaboração com a JFM (nomeadamente, com vista ao desenvolvimento do estágio curricular da Licenciatura em Ciências da Educação) para o estabelecimento de um acervo documental, baseado em entrevistas a indivíduos com responsabilidades de direção ou coordenação em diversas organizações locais, bem como a representantes da própria JFM, entrevistas estas que tiveram lugar entre Abril de 2006 e Junho de 2007. Embora as entrevistas aos dois representantes da JFM (o seu presidente e um vogal com a responsabilidade pela área de Formação, Emprego e Empresas) tenham sido conduzidas no âmbito da minha colaboração enquanto estagiária da LCE no “Projeto +Emprego” da JFM, estas revelaram-se pivotais para aquilo que, à época, designei (no meu relatório de estágio) como “um alargamento do âmbito de intervenção do estágio”, na medida em que lançavam pistas no sentido da importância da emergência de um “projeto educativo local”, no qual diversas organizações de relevo ao nível da Freguesia pudessem cooperar. Assim sendo, procedemos a um levantamento (através do *site* da JFM e do motor de busca *www.google.pt*) das instituições de cariz educativo e das associações de cidadãos/ãs (sem restrição quanto ao tipo de atividade levada a cabo) com atividade em Massarelos. Decidimos encetar o contacto, primeiramente, com as associações, o que fizemos via telefone, dirigindo-nos às pessoas responsáveis pela direção das mesmas e auscultando a disponibilidades destas para a realização de entrevistas. Assim, realizaram-

---

<sup>58</sup> Em Novembro de 2008, aproximadamente um ano depois de dar início à minha atividade enquanto investigadora no âmbito do Doutoramento, e aos contactos no contexto da Freguesia de Massarelos, fui vítima de um furto, no qual me foram subtraídos um computador portátil, duas *USB flash drives* e dois cadernos de notas (entre outros haveres pessoais) contendo uma parte significativa dos dados entretanto recolhidos, nomeadamente informação relativa a datas e dados de contactos. Enquanto me foi possível reaver uma parte importante dos dados já informatizados, todos os que se encontravam escritos à mão foram irremediavelmente perdidos. Assim sendo, ser-me-á eventualmente impossível precisar as datas de um ou outro evento, nomeadamente no que diz respeito aos primeiros contactos com as Escolas e com as associações, embora considere que tal não prejudica a qualidade e a precisão gerais do relato e das reflexões apresentadas.



se entrevistas a uma professora da Escola EB1 do Bom Sucesso (Licenciada em Ciências da Educação, tendo no passado desempenhado funções de direção na Escola e sido responsável por diversas atividades de aproximação à comunidade local), à presidente da direção da Associação de Moradores da Zona do Campo Alegre, à coordenadora educativa da Associação de Moradores de Massarelos e ao presidente da Associação Dramática e Musical de Massarelos. Estas são, então, as organizações com as quais contactámos de forma mais prolongada, uma vez que, para além das entrevistas, colaboraram posteriormente connosco através do preenchimento de questionários e da participação em grupos de discussão focalizada.

Importa, talvez, apresentar brevemente estas entidades, no sentido de compreender, também, qual a influência educativa que exercem já, de facto, junto da população que usufrui dos seus recursos.

A Escola EB1 do Bom Sucesso está localizada nas imediações da JFM e pertence ao Agrupamento Vertical Gomes Teixeira (com sede na Escola EB 2,3 com o mesmo nome, localizada também na Freguesia de Massarelos), sendo frequentada, no ano letivo 2004/2005, por 263 crianças, sendo que, conforme referiu a professora entrevistada, *«uma metade, praticamente da população escolar vem de fora (...), de Gondomar, de Valongo, de Gaia, etc... Porque as pessoas trabalham aqui, trazem os filhos para aqui»* (ver Anexo I). A Associação de Moradores da Zona do Campo Alegre foi fundada a 16 de Outubro de 1976 e desenvolve a sua ação em áreas que dizem respeito à representação e defesa dos interesses dos/as moradores/as: a habitação, a cultura, o desporto, o recreio (lazer) e a defesa do associativismo. A Associação de Moradores de Massarelos, fundada a 20 de Abril de 1976, está localizada na zona ribeirinha da Freguesia, e tem como objetivo uma intervenção privilegiada no âmbito da habitação e do apoio à infância. Neste momento, é uma das Associações com atividade mais estruturada e com maior abrangência em termos de público, dispondo de um conjunto habitacional com 66 fogos (entregues aos/as moradores/as mais necessitados/as em 1982) e integrando, para usufruto dos/as moradores/as de Massarelos, as valências de Creche (crianças entre os 4 meses e os 2 anos de idade), Jardim de Infância

(crianças entre os 3 e os 6 anos de idade), A.T.L. (crianças a partir dos 6 anos de idade, a frequentar o 1.º CEB) e Centro de Convívio (sócios/as da Associação a partir dos 60 anos de idade). Finalmente, a Associação Dramática e Musical de Massarelos é a mais antiga associação da Freguesia, tendo sido fundada a 1 de Janeiro de 1950 (com a designação inicial de “Escola Dramática e Musical de Massarelos”), desenvolvendo atividade ao nível do teatro amador, do cinema, das exposições de arte e do ensino da música, bem como da atividade desportiva.

A própria JFM dispõe de alguns equipamentos sociais (nomeadamente uma creche, um A.T.L., um Jardim de Infância da rede pública, um centro de convívio e dois postos de enfermagem), embora à data destes primeiros esforços não se tenha feito uma aproximação direta a estes recursos, por se considerar que estariam já considerados na visão que a Junta de Freguesia (na pessoa do seu Presidente) tem do relacionamento interinstitucional e das potencialidades educativas da Freguesia. Aquando do início da colaboração com a JFM no âmbito do projeto de que aqui se dá conta, envolvemos estas três primeiras estruturas, as de cariz educativo, na fase de recolha de dados por questionário.

Quanto aos dados recolhidos após o início do Projeto “Massarelos, Freguesia Educadora” (que exploraremos em maior detalhe na última parte desta tese), podemos agrupá-los em seis fases:

1. Visitas às Escolas e recolha de dados, junto destas, através de questionário;
2. Recolha de dados através de questionário junto das associações de cidadãos/ãs;
3. Recolha de dados através de questionário junto das empresas;
4. Desenvolvimento do grupo de discussão focalizada (GDF) com as associações;
5. Desenvolvimento do GDF com as empresas;

6. Desenvolvimento dos GDF com as crianças e os/as jovens estudantes do Agrupamento Vertical de Escolas Gomes Teixeira.

Em Janeiro de 2008, e na sequência da resposta favorável do executivo da JFM à proposta de colaboração apresentada no mês anterior, dei início à abordagem às instituições educativas/formativas públicas e privadas, solicitando à própria JFM a listagem destas. Tendo o executivo da JFM nomeado o vogal responsável (à data) pela área da Educação para acompanhamento do projeto, que, pela sua posição, mas também pelo seu historial de relacionamento com a Junta de Freguesia e com a própria comunidade, dispunha de vias de contacto privilegiadas ao nível das direções destas organizações, decidi, em conjunto com o executivo da JFM, delegar nele a abertura destas vias de comunicação, enviando uma proposta de agendamento dos contactos presenciais (ou seja, da minha visita) às diversas instituições de ensino básico e secundário, do setor público e privado, localizadas em Massarelos. Foi, então, a 25 de Fevereiro de 2008 que efetuei a primeira visita (para o efeito, a uma instituição do setor privado), sendo que, ao longo dos meses seguintes, levámos a cabo 11 deslocações a organizações deste tipo, com o objetivo de conhecer as instalações e recolher alguns dados (através de questionário) relativos ao seu funcionamento, das quais uma pertencia a uma associação de moradores/as, uma a uma ordem religiosa, uma a um centro social paroquial, uma a uma Instituição Particular de Solidariedade Social, uma a uma sociedade empresarial, duas eram infraestruturas da própria JFM, três eram escolas da rede pública de ensino e uma era uma instituição de ensino artístico/musical a funcionar (ao nível dos 2.º e 3.º ciclos) em regime articulado e em regime supletivo.

Apesar de termos identificado, com sucesso, todas as instituições e estabelecido contactos diretos com todas elas, não foi possível visitar e/ou recolher dados em todas. No caso de uma das escolas do 1.º CEB (pertencente ao Agrupamento localizado na Freguesia) e no caso da Escola Secundária, as visitas concretizaram-se e a entrega dos questionários para preenchimento também teve lugar. Não obstante a nossa insistência, e o

reenvio do documento por diversas vias e em diversas ocasiões, não se verificou ser possível a recolha destes dados. No caso de uma das instituições do setor privado, as possibilidades de contacto esmoreceram logo à partida, uma vez que o nosso primeiro *e-mail* foi recebido com a resposta de que, por se tratar de uma instituição integrada num consórcio internacional, não se regia “pelas leis educativas portuguesas”, pelo que não estavam interessados/as em colaborar com o projeto.

Importa aqui fazer alguma reflexão sobre os obstáculos que, externamente, se colocam à prossecução dos objetivos de uma investigação, e que têm a ver com a recetividade das várias organizações para aceder ao contacto e à cedência de dados. Esta é, talvez, a maior dificuldade de uma investigação que integra o contacto com o terreno, ou seja, que prevê o recurso a informadores/as ou interlocutores/as, quer sejam indivíduos ou organizações. De facto, e na maioria das situações, os projetos emergem de interesses e vontades muito particulares (do/a investigador/a ou de determinado grupo de investigação); mesmo em investigação-ação, como aliás já referimos, é amiúde a equipa de “peritos/as” que estimula a reflexão dos indivíduos não-investigadores/as, pelo que é difícil assinalar com precisão o que surgiu primeiro: o problema sentido pelos indivíduos ou grupos, ou o problema identificado pelos/as investigadores/as.

As dificuldades podem surgir a diversos níveis:

1. O/a investigador/a pode não ser capaz de estimular o interesse dos/as interlocutores/as, pelo que as hipóteses de cooperação desvanecem-se à partida;
2. Os/as interlocutores/as podem não ter disponibilidade para colaborar de acordo com os intentos do/a investigador/a, o que, em princípio, também gorará os objetivos da investigação;
3. O interesse e/ou a disponibilidade dos/as interlocutores/as pode alterar-se no decorrer do processo investigativo, pelo que, ainda que seja possível recolher alguns dados iniciais, tal não acontece a médio/longo prazo, ou a sua colaboração na investigação faz-se de

forma intermitente, o que contribui para alguma inconsistência dos dados (o que poderá ser especialmente relevante em estudos longitudinais e que mobilizem dados eminentemente quantitativos);

Na verdade, e por mais interessantes e nobres que os nossos objetivos nos pareçam, ou por maior que seja a nossa disponibilidade para nos “encaixarmos” dos interstícios das agendas das várias organizações, a verdade é que, por vezes, simplesmente não é possível. Seja porque, amiúde, não temos nada para oferecer em troca da colaboração para além da promessa do sentimento que advém de “fazer desinteressadamente” ou porque não há espaço nestes contextos para “mais esta solicitação”, dizer ‘não’ é um direito que assiste a todos os indivíduos, e, enquanto investigadores/as, temos que aprender a lidar com a frustração que daí inevitavelmente advém. Por vezes, é possível recrutar outros/as colaboradores/as, ou avançar por outras vias, mas por vezes não há nada a fazer senão aceitar o não.

Retomando o nosso relato do processo de estabelecimento das vias de contacto ao nível das organizações de Massarelos, desta feita no que diz respeito às associações de cidadãos/ãs, foi a 28 de Fevereiro que convocámos a presença dos/as representantes destas organizações na JFM, com o objetivo de lhes dar a conhecer o projeto e de solicitar, igualmente, o preenchimento de um questionário (cujas estrutura e conteúdo explanaremos mais adiante), contendo questões relativas à orgânica e às lógicas de funcionamento das mesmas. Alguns destes questionários foram preenchidos presencialmente, e imediatamente devolvidos, enquanto que outros foram sendo remetidos para a JFM ao longo das semanas seguintes. Como havia já acontecido em relação às Escolas, também no que diz respeito às associações se verificaram demoras ou simplesmente a não devolução dos questionários preenchidos. De qualquer forma, demos a primeira e a segunda fase de recolha de dados por concluídas em meados de Junho de 2008, altura que correspondeu à preparação da prova de qualificação no âmbito do Programa Doutoral em Ciências da Educação e à minha participação num primeiro evento científico

internacional com apresentação de uma comunicação, pelo que não houve lugar à recolha de quaisquer dados durante todo o segundo semestre de 2008.

Retomo em Janeiro de 2009 os esforços no sentido da recolha de dados junto das organizações locais, com a organização de uma base de dados de contacto das empresas com os quais a JFM havia vindo a colaborar no âmbito do “Projeto +Empresas”. Depois de organizadas de acordo com as áreas de atividade<sup>59</sup>, procedemos ao envio de um contacto via *e-mail* (uma vez que era esse o meio de contacto privilegiado também pela JFM), sendo que, das 185 empresas listadas e contactadas, 70 (ou seja 38%) não receberam efetivamente o nosso *e-mail*, uma vez que este veio devolvido (caixas de destino cheias, endereços incorretos ou endereços desativados). Antecipando a dificuldade que teríamos em convocar todos/as estes/as representantes para um encontro na JFM com o objetivo de apresentação do projeto e de solicitação do preenchimento do questionário, optámos pelo contacto via *e-mail* e pela disponibilização do questionário *online*. Desenvolvido e alojado com o apoio do Centro de Investigação e Intervenção Educativas da FPCEUP, a plataforma ficou funcional em meados de Março de 2009, tendo sido depois testada com o apoio do executivo da JFM. Assim, às empresas selecionadas foi enviado um *e-mail*, endereçado pelo Presidente da JFM, contendo uma breve apresentação do Projeto “Massarelos, Freguesia Educadora” e a solicitação da sua colaboração através do preenchimento do questionário *online*, sendo-lhes, para o efeito, enviado o *link* de acesso.

Em Abril de 2009, e face à rapidez com que as empresas começaram a responder ao questionário *online*<sup>60</sup>, decidimos disponibilizar o questionário às associações também em formato digital, embora não tenhamos obtido nenhuma resposta adicional. Comparativamente, enquanto que os questionários em papel às associações nos permitiram a recolha de dados

---

<sup>59</sup> As áreas de atividade identificadas foram as seguintes: atividade física; arquitetura; banca; comércio (diversos); componentes e manutenção automóvel; contabilidade; formação, cultura, artes e solidariedade; hotelaria; imobiliário; informática; beleza e estética; livraria, papelaria e edições; logística e distribuição; marketing e publicidade; mobiliário e decoração; organização de eventos; produção agrícola; recursos humanos e consultoria; representação legal; restauração; saúde; seguros; telecomunicações; têxtil e pronto-a-vestir; viagens e turismo; outros.

<sup>60</sup> Tendo procedido ao envio dessa informação, via *e-mail*, aos representantes das associações de cidadãos/ãs.

junto de seis organizações (num universo de 16, ou seja 37,5%) ao longo de um período de cinco meses, os questionários *online* permitiram-nos recolher dados junto de nove empresas (num universo de 185, ou seja menos de 5%) ao longo de um período de duas semanas. Em termos de tempo de resposta, parece-nos não haver dúvidas de que os questionários *online* oferecem vantagem, mas julgamos que, caso não haja de facto vontade ou disponibilidade para conceder os dados solicitados, um *e-mail* não é um lembrete particularmente eficaz, uma vez que rapidamente é “empurrado” da primeira página da caixa de correio e dificilmente se retoma a tarefa.

2009 foi, para mim, um ano particularmente exigente no que diz respeito à frequência do Programa Doutoral, uma vez que, concomitantemente à recolha de dados, apresentei comunicações em três eventos de cariz internacional (incluindo o I Seminário do Programa Doutoral), dois eventos de cariz nacional (um deles, com duas comunicações) e em outros três eventos nacionais enquanto oradora convidada, num total de nove comunicações. Por outro lado, em Outubro de 2009 tiveram lugar eleições autárquicas, o que provocou alguma suspensão nas atividades normais da JFM. Ainda que uma parte significativa do executivo se tenha mantido, Novembro de 2009 foi um mês de algum retrocesso, no sentido em que houve necessidade colocar os novos elementos a par das iniciativas já levadas a cabo no âmbito do Projeto “Massarelos, Freguesia Educadora”. Assim, o segundo semestre de 2009 caracterizou-se por um interregno no processo de recolha de dados. Não obstante, ainda em Novembro de 2009, apresentei ao executivo da JFM uma nova proposta, no âmbito do Projeto: a criação e disponibilização ao público da Freguesia de um serviço de mediação, designado “Gabinete de Mediação de Massarelos” (cujas especificidades exploraremos na última parte da tese). Tendo esta proposta sido, à semelhança das anteriores, recebida de forma positiva pelo executivo da JFM, os últimos meses de 2009 foram dedicados à planificação dos aspetos relativos ao funcionamento deste serviço, que se previa arrancar no início de 2010.

Em Janeiro de 2010, e enquanto prosseguiam os esforços com vista à criação do Gabinete de Mediação (GMM), retomámos finalmente o contacto

com as Escolas da Freguesia, com vista à recolha de dados junto das crianças e dos/as jovens que estudam em Massarelos (uma vez que os questionários já nos haviam permitido a recolha de dados ao nível dos órgãos de direção). Uma vez que se previa o funcionamento do GMM numa base semanal, para além de outras atividades de cariz regular que assumi durante o ano de 2010, optei por restringir espacialmente a recolha de dados junto de crianças e jovens à população estudante do Agrupamento Vertical de Escolas Gomes Teixeira, que me parecia proporcionar uma amostra suficientemente ampla e diversificada daquilo que poderíamos designar como “as crianças e os/as jovens que estudam em Massarelos”. Deste Agrupamento fazem parte o Jardim de Infância Barbosa do Bocage, a Escola Básica do 1.º ciclo do Bom Sucesso, a Escola Básica do 2.º e 3.º ciclos de Gomes Teixeira e o Conservatório de Música do Porto (que, à data de aplicação dos questionários se encontrava localizado em Massarelos, no Palacete Pinto Leite, à Rua da Maternidade, tendo sido posteriormente transferido para um edifício anexo à Escola Secundária Rodrigues de Freitas, na freguesia de Cedofeita). A Escola Secundária Infante D. Henrique, ainda que localizada em Massarelos, integrava à data um outro agrupamento, do qual era sede, e do qual fazem parte instituições educativas de outras freguesias limítrofes. A 19 de Janeiro de 2010, como referia, entreguei à direção do Agrupamento (de cujo Conselho Geral a Junta de Freguesia é parte) um pedido oficial, com vista à solicitação de autorização para a realização de um conjunto de atividades, designadas como “grupos de discussão focalizada” (que discutirei mais aprofundadamente no próximo capítulo), com as crianças e os/as jovens alunos do Agrupamento.

A 3 de Fevereiro de 2010 arranca o Gabinete de Mediação de Massarelos (GMM), a funcionar no espaço da JFM, um dia por semana. A criação deste serviço foi anunciada no Boletim da JFM, “Voz de Massarelos”, na sua edição de Fevereiro de 2010, com uma chamada de duas páginas (ver Anexo II). A JFM fez ainda distribuir por algumas organizações e serviços locais material de divulgação do GMM, como *flyers* e cartazes. Ainda durante o mês de Fevereiro, e com vista à ampla divulgação do serviço, efetuámos diversos contactos com



organizações de relevo ao nível da Freguesia e da cidade do Porto<sup>61</sup>. A 10 de Maio de 2010, fui convidada a participar no programa *Porto Alive!* do Porto Canal, onde apresentei o Projeto “Massarelos, Freguesia Educadora” e o GMM. O GMM funcionou de forma regular (salvo algumas interrupções pontuais devido a compromissos pessoais ou profissionais) até Julho de 2011, altura em que demos por concluída a fase de permanência no terreno do processo investigativo que aqui discutimos.

Enquanto aguardávamos pela resposta ao nível do Agrupamento, decidimos que íamos incluir na recolha de dados a realização de grupos de discussão focalizada (GDF) envolvendo representantes das associações de cidadãos/ãs e do tecido empresarial local. Conforme esclareceremos de forma mais aprofundada no próximo capítulo, entendemos que os GDF, para além de instrumentos de recolha de dados, podem ser potenciais instrumentos de incentivo à participação cívica e política dos/as seus/suas participantes no contexto mais amplo, uma vez que a perceção de que se é competente para uma discussão complexa e salutar sobre determinada questão pode promover o interesse e a disponibilidade para a ação. No caso concreto deste projeto, o nosso objetivo era, realmente, o da promoção de uma perceção de que outras organizações para além da Escola são competentes para a potenciação do desenvolvimento social e educativo das pessoas e da comunidade. Com essa ideia em mente, retomámos o contacto com os/as dirigentes associativos/as, convocando-os/as para a sua participação num GDF, que teve lugar na JFM a 21 de Abril de 2010. Foi um dos eventos de maior sucesso, de entre os desenvolvidos no âmbito do Projeto “Massarelos, Freguesia Educadora”, tendo estado presentes representantes de quase todas as 16 associações da Freguesia.

Com o mesmo objetivo, convocámos representantes do tecido empresarial local, tendo insistido especialmente no convite àquelas que haviam

---

<sup>61</sup> Entre elas: o Instituto Português da Juventude (cuja delegação no Porto se localiza em Massarelos), a Fundação Ciência e Desenvolvimento (localizada em Massarelos), a CCDR-n (localizada em Massarelos), a Universidade do Porto (sendo que as Faculdades de Letras, de Ciências e de Arquitetura se localizam em Massarelos, assim como diversos centros de investigação), o Instituto de Emprego e Formação Profissional, bem como os habituais parceiros da JFM, tais como as Escolas e as empresas.

colaborado na fase de preenchimento dos questionários e naquelas que, no âmbito do “Projeto +Empresas” da JFM, mais estreitamente colaboravam com esta. Este evento teve lugar também na JFM a 19 de Maio de 2010, embora o seu sucesso tenha sido de natureza bastante diferente: responderam efetivamente ao convite apenas quatro representantes, embora nos dias imediatamente anteriores à realização do evento, tenhamos obtido, via contacto telefónico, a confirmação da presença de cerca de onze representantes. Não obstante, tratou-se de um GDF especialmente longo, rico e estimulante, que produziu sinergias imediatas, nomeadamente ao nível da partilha de recursos relativos à questão da segurança no trabalho entre as empresas cujos representantes estiveram presentes.

No final do mês de Maio de 2010, retomámos o contacto via telefone com o Agrupamento, tendo recebido a informação de que os pedidos de autorização dirigidos aos/às encarregados/as de educação (cujo modelo incluí aquando da apresentação da proposta escrita à direção do Agrupamento) já haviam sido recolhidos, pelo que deveria contactar diretamente os/as docentes coordenadores/as de cada estabelecimento de ensino, com vista ao agendamento das sessões. O primeiro GDF com crianças alunas do Agrupamento teve lugar no Jardim de Infância Barbosa du Bocage a 9 de Junho de 2010. Entretanto, não foi possível até ao final desse ano letivo (2009/2010) assegurar mais nenhum evento destes, uma vez que as várias Escolas se encontravam em fase de avaliações, período ao qual se seguiria o de interrupção letiva devido ao Verão. Logo no início do ano letivo 2010/2011, em Setembro de 2010, retomámos o contacto com as Escolas do Agrupamento, tendo conseguido assegurar imediatamente a realização de dois GDF com crianças do 1.º ciclo do EB (alunos/as da EB1 do Bom Sucesso), que tiveram lugar ao longo do dia 28 de Setembro. A 12 de Novembro, realizou-se o primeiro GDF com crianças/jovens alunos/as do 2.º ciclo do EB (no caso, do 6.º ano), e a 19 de Novembro o segundo, nos mesmo moldes. A 29 de Novembro, teve lugar o último GDF, desta feita com jovens alunos/as do 9.º ano (3.º ciclo do EB).

Quanto ao Jardim-de-Infância e à Escola do 1.º ciclo, os GDF decorreram dentro dos moldes propostos à direção do Agrupamento aquando da apresentação da já referida proposta oficial<sup>62</sup>. No que diz respeito à Escola EB 2,3, consideramos que a possibilidade que nos foi apresentada, podendo ser estatisticamente menos representativa, é na verdade mais interessante do que nos parece que poderia ter sido se se verificasse nos moldes em que foi apresentada (em vez de dois grupos de alunos/as do 6.º ano e um grupo de alunos do 9.º ano, um grupo de aluno/as do 5.º + 6.º + 7.º anos e um grupo de alunos/as do 8.º + 9.º anos). Tendo encontrado grupos relativamente mais homogêneos do ponto de vista etário e da estrutura de turma (o que poderá ter favorecido a participação de alguns/algumas alunos/as que poderiam sentir-se mais inibidos/as num contexto “estranho”), acabámos ainda por assegurar a participação de alunos/as de todos os ciclos do Ensino Básico (sendo o 6.º ano o último do 2.º ciclo e o 9.º o último do 3.º ciclo).

Este é outros dos aspetos que nos parece valer a pena discutir, e que tem a ver, por um lado, com a gestão das expectativas, e por outro, com a rentabilização do conhecimento que os/as nossos/as interlocutores/as têm do(s) seu(s) próprio(s) contexto(s) (de trabalho, de estudo, de vida). Já referimos, de certa forma, que o trabalho de investigação integra uma dimensão significativa de flexibilidade, ou seja, que o/a investigador/a não deve encarar o trabalho de terreno e o contacto com indivíduos e organizações com uma postura rígida e de exigência. É evidentemente importante ter metas e objetivos, mas é igualmente importante que essas metas e objetivos não nos impeçam de fazer o melhor trabalho de investigação possível, e que nem sempre é aquele que idealizamos antes da chegada ao terreno. Parece-nos que se o contacto com o terreno não provocar alguma transformação, ainda que pequeno, no desenho de investigação inicial, estaremos a fazer alguma coisa mal, no sentido em que nos mantemos presos/as àquelas que são as nossas visões do que aquele(s) contexto(s) deve(m) ser e não nos deixamos impregnar por aquilo que ele(s) realmente é(são). Da mesma forma que devemos estar preparados/as para nos desiludirmos, devemos estar preparados/as para nos “encantarmos”, para nos deixarmos surpreender pelas

---

<sup>62</sup> Discutiremos a distribuição dos GDF no capítulo seguinte.

respostas inesperadamente criativas com que o terreno de investigação responde às nossas demandas. Dificilmente algum/alguma investigador/a saberá mais sobre determinado contexto do que aqueles/as (indivíduos e organizações) que o habitam quotidianamente, e não rentabilizar esse conhecimento constitui, certamente, um dos maiores erros que podemos cometer enquanto investigadores/as.

### Capítulo 3: Técnicas de recolha de dados

Parece-nos que um dos aspetos mais desafiantes de qualquer processo investigativo é o “como fazer”, ou seja, definir que dados procuramos, que estratégias e técnicas usamos para aceder-lhes e, finalmente, se aquilo que usamos nos permite, de facto, analisar aquilo que pretendemos saber. Numa investigação como a que aqui relatamos, em que combinamos métodos e técnicas de natureza e alcance diferentes, há ainda outra questão suplementar, que é a de saber se os vários métodos se complementam (ou seja, se nos permitem, de facto, uma compreensão mais aprofundada do contexto) ou se, pelo contrário, se anulam (ou seja, se acabamos por obter uma visão fragmentada da “realidade” que nos propusemos compreender).

Nas opções que tomamos a este nível, como em outras dimensões do trabalho de investigação, estamos, necessariamente, a privilegiar uma ou outra via de acesso ao “real” – um/a ou outro/a informante, uma ou outra forma de aceder aos dados, um ou outro posicionamento face ao contexto, aos indivíduos, aos grupos e/ou às organizações – em detrimento de uma multiplicidade de outras possíveis.

O que nos propomos fazer ao longo deste capítulo é, precisamente, apresentar os métodos e técnicas pelos/as quais optámos com vista à recolha de dados relativos às percepções de indivíduos e de organizações que vivem<sup>63</sup> em Massarelos acerca do potencial sócio-educativo deste contexto, ou seja, de que forma entendem que a Freguesia, as organizações e os serviços que nela existem, as interações de nível pessoal, grupal, comunitário e/ou institucional que nela experimentam e a forma como é gerida do ponto de vista administrativo, contribuem para o desenvolvimento social e educativo daqueles/as que lá vivem<sup>51</sup> e da comunidade como um todo. Para além de nos referirmos às especificidades técnicas, discutiremos igualmente a relevância dos vários métodos por relação aos objetivos definidos para esta investigação,

---

<sup>63</sup> Utilizamos aqui o termo “viver” para nos referirmos, no caso dos indivíduos, àqueles que residem, estudam e/ou trabalham na Freguesia, e no caso das organizações (Junta de Freguesia, Escolas, associações de cidadãos/ãs e empresas), àquelas que desenvolvem a sua atividade, exclusivamente ou principalmente, em Massarelos.

aspecto a que já nos fomos referindo de forma pontual ao longo do texto, e em especial no capítulo anterior.

### **3.1. Entrevistas**

Conforme já referimos, as entrevistas foram o primeiro método de acesso às disposições e percepções dos sujeitos e entidades que aceitaram colaborar nesta investigação. A nossa opção pelo uso de entrevistas esteve relacionado com a nossa posição aquando da chegada ao terreno, que aconteceu, como também já referimos, em 2006, no âmbito do estágio curricular da LCE. Pelas suas características e objetivos, o trabalho desenvolvido no âmbito do estágio estava impregnado de questões e dúvidas relacionadas com a minha integração sócio-profissional, com o lugar das Ciências da Educação (CE), e de uma Licenciada em Ciências da Educação, numa organização de poder autárquico. Não havia, à data, historial de qualquer entrada de profissionais das CE na JFM e as funções que, nesse âmbito, desempenhei não se distinguiam daquelas desempenhadas pelos restantes membros da equipa de intervenção que integrei, composta maioritariamente por jovens estagiárias ou recém-licenciadas em Psicologia, Serviço Social, Psicopedagogia, entre outras áreas das Ciências Sociais e Humanas e do trabalho social.

Senti, por isso, necessidade de não me deixar “submergir” pelos objetivos de um projeto que integrei quando este já estava a decorrer em pleno, cujas orientações e pressupostos, conforme discuti no meu relatório de estágio, se afastavam bastante daquela que, pela minha formação, era a visão que tinha sobre o desemprego e sobre a relação entre Educação, Formação e Trabalho.

Quando comecei a perceber que o cumprimento das tarefas que assistiam ao grupo de trabalho que integrava não impedia a exploração de outras vertentes de investigação e intervenção ao nível do local, nomeadamente no que dizia respeito ao aprofundamento do conhecimento sócio-institucional do meio (no caso, a Freguesia de Massarelos, a sua população e as suas organizações), resolvi alargar o âmbito da minha atenção e explorar, relativamente à Freguesia, as possibilidades do projeto da Cidade

Educadora. A ideia de “Cidade Educadora”, de que a Educação é algo que transcende os espaços e os tempos da escolaridade e um interesse em refletir sobre os papéis de “outras organizações” (para além da Escola) no desenvolvimento social e educativo das comunidades, estavam claramente patentes quando propus ao executivo da JFM a reflexão sobre aquilo que, nos guiões das entrevistas, designei como as “sinergias interinstitucionais [que] existem ou são possíveis em Massarelos” (ver Anexo III e IV). O que pretendia, com a realização destas primeiras entrevistas (ver Anexos V, VI e VII) era, por um lado, explorar a disponibilidade do executivo da JFM para um projeto nesses moldes, e por outro perceber que parceiros a própria Junta de Freguesia identificava como estando especialmente recetivos a um trabalho de tipo cooperativo. Uma vez que era já esse o nosso objetivo, foi-nos possível assegurar quase de imediato um conjunto de entrevistas que nos permitiram “sentir o pulso” das organizações locais (nomeadamente, e como já referimos, uma Escola EB1, uma associação de moradores/as e uma associação artística), ou seja, ficar a conhecer um pouco da sua história e dos seus âmbitos de ação habituais, mas igualmente explorar o seu interesse e a sua disponibilidade para trabalhar numa dinâmica transinstitucional.

Porquê, afinal, a opção pelas entrevistas? Danielle Ruquoy (2005) refere que o uso das entrevistas como métodos ao serviço da investigação em Ciências Sociais e Humanas está relacionado uma crescente perceção, por parte dos/as investigadores/as, de que a ação humana é caracterizada por uma grande complexidade e profundidade, razão pela qual «o estudo dos factos externos» (Ruquoy, 2005, p. 84) tende a revelar-se insuficiente. A propósito da disseminação do uso das entrevistas no âmbito da investigação em Ciências Sociais e Humanas, a autora alerta-nos para um risco que, a nosso ver, tem duas vertentes. Por um lado, e conforme esclarece, existe o paradoxo inerente ao ato de «interrogar um ser singular quando as ciências sociais se interessam pelo coletivo», que pode ser “resolvido” pela assunção de que «o indivíduo é interrogado enquanto representante de um grupo social» (Ruquoy, 2005, p. 85) – esta é a posição que assumimos de forma inerente à nossa opção pela realização de entrevistas. Esta não é, no entanto, uma posição confortável e pacífica, como imaginamos que não seja para um número significativo dos/as

investigadores/as: até que ponto podemos garantir a representatividade das percepções que recolhemos através das entrevistas, ou seja, como podemos garantir que a posição daquele indivíduo é, não obstante a sua relação com a organização que “representa” para aquele efeito, a percepção “da organização”. Não é, parece-nos, possível sabê-lo de facto. Como aliás já referimos, os seres humanos são seres sociais, e a experiência humana é, fundamentalmente, experiência de relação. Quando optamos por convocar membros da direção ou elementos em lugar de coordenação, é realmente partindo do pressuposto que estes indivíduos “corporizam” de alguma forma aquela que é a “filosofia” de ação de determinada organização; de qualquer forma, e ainda que assim seja em larga medida, não podemos (nem devemos) ignorar aquilo que são as forças instituintes e que contribuem para que as organizações sejam estruturas “vivas”, em transformação, em evolução. Quando entrevistamos, por exemplo, o/a presidente de uma associação e assumimos que os dados que recolhemos através da entrevista e da sua análise representam “a posição daquela associação”, estamos inevitavelmente a fazer uma extrapolação. Haverá, certamente, outras mais perigosas para a validade do estudo e para a ética do/a investigador/a; de qualquer forma, não deixa de ser, parece-nos, um “ato de fé”.

A mesma autora considera que, «ao utilizamos a entrevista, nos encontramos longe de uma imagem da ciência que emprega procedimentos claramente formalizados e identificáveis» (Ruquoy, 2005, p. 85). Ora, tal não é necessariamente verdade, ou pelo menos não o é para todos os tipos de entrevista. Não nos interessa aqui elencar de forma exaustiva todos os tipos existentes (diversos/as autores/as apresentam tipologias diferentes), limitando-nos a distingui-las conforme se encaixam numa abordagem mais diretiva ou menos diretiva<sup>64</sup>, ou seja, conforme são dirigidas mais de acordo com os objetivos do/a investigadora/a, ou mais de acordo com os resultados da interação entre entrevistador/a e entrevistado/a. De qualquer forma, parece-nos evidente que, conforme explicita Judith Bell (2004) «a preparação de

---

<sup>64</sup> Max Pagès e Carl Rogers são os dois autores citados por Danielle Ruquoy (2005) para explorar a problemática da diretividade, ou melhor dizendo, da «não-diretividade na entrevista de investigação» (Ruquoy, 2005, p. 93). Uma vez que os contributos de ambos os autores remetem fundamentalmente para a relação terapêutica e ao uso da entrevista como ferramenta para a intervenção psicossociológica, não nos alongaremos sobre esta questão.



entrevistas segue os mesmos procedimentos que os questionários. Os tópicos têm de ser selecionados, as questões elaboradas, os métodos de análise considerados e um plano preparado e testado» (Bell, 2004, p. 138).

O primeiro passo para a elaboração de uma entrevista será, à partida, a definição daquilo que “queremos saber”. Para alguns/algumas investigadores/as, a melhor estratégia de síntese e estruturação dessas ideias ou tópicos é a construção de um guião de entrevista; foi também a opção que fizemos na nossa investigação. Este guião pode ser mais ou menos complexo, conforme se pretende uma entrevista mais ou menos diretiva. Judith Bell (2004) considera que

«é importante dar liberdade ao entrevistado para falar sobre o que é de importância central para ele, em vez de falar sobre o que é importante para o entrevistador, mas o emprego de uma estrutura flexível, que garanta que todos os tópicos considerados cruciais [pelo/a entrevistador/a] serão abordados, eliminará alguns problemas» (Bell, 2004, p. 140),

como sejam a condução de entrevistas excessivamente longas, ou a dispersão da conversa para temas que nada tenham a ver com o objetivo do trabalho de investigação e/ou com a natureza da ação desenvolvida pelo indivíduo que entrevistamos ou pela organização que este representa. Conforme sintetiza Danielle Ruquoy (2005), por referência àquilo que designa como «*entrevista semidiretiva*»<sup>65</sup>, a existência de um guião de referência permitirá «que o próprio entrevistado estrutura o seu pensamento em torno do objeto perspectivado», ao mesmo tempo que se «elimina do campo de interesse diversas considerações para as quais o entrevistado se deixa naturalmente arrastar» (Ruquoy, 2005, p. 87). O papel do/a entrevistador/a (no caso, do/a investigador/a) é, assim, particularmente desafiante, no sentido em que «segue a linha de pensamento do seu interlocutor, ao mesmo tempo que zela pela pertinência das afirmações relativamente ao objetivo da pesquisa (...) [e] pela instauração de um clima de confiança» (Ruquoy, 2005, p. 95).

---

<sup>65</sup> Itálicos no original.

Esta autora considera ainda que «a entrevista é o instrumento mais adequado para delimitar os sistemas de representações, de valores, de normas veiculadas por um indivíduo» (Ruquoy, 2005, p. 89), posição da qual também nos aproximamos. “Falar sobre” é uma tarefa complexa, tanto do ponto de vista cognitivo (no sentido de tornar as suas ideias inteligíveis e passíveis de transmissão), como do ponto de vista social, especialmente se, conforme é o nosso caso, convocamos os indivíduos enquanto representantes (de uma organização, de uma ideia, de um movimento, de um grupo).

Do ponto de vista da operacionalização dos nossos objetivos, no que às entrevistas diz respeito, não encontrámos, felizmente, grandes dificuldades. À exceção do que se verificou relativamente aos membros do executivo da JFM, cuja disponibilidade para o agendamento das entrevistas auscultámos presencialmente, encetámos os contactos com os/as restantes entrevistados/as pela via telefónica. Neste primeiro contacto, identificava-me (dizendo o meu nome e referindo que, à data, me encontrava na situação de estagiária na JFM), esclarecia a forma pela qual teria tido acesso aos dados de contacto (por exemplo, através do Presidente ou de outro membro do executivo da JFM, ou de outros/as informantes) e indagava da disponibilidade do/a meu/minha interlocutor/a para o agendamento de uma entrevista com o objetivo de conhecer as dinâmicas de funcionamento da organização que representava e de explorar as possibilidades de articulação, ao nível interinstitucional, em Massarelos, no âmbito social e educativo. Todos/as os/as contactados/as se mostraram disponíveis e, na maioria das situações, o agendamento foi possível no espaço de poucos dias.

Aquando da minha visita às organizações, a realização da entrevista foi, habitualmente, e ultrapassados aqueles momentos iniciais de saudação e deslocação até ao espaço escolhido pelo/a entrevistado/a, o primeiro passo, seguindo-se uma visita às instalações ou uma breve descrição das mesmas, bem como a divulgação de algumas informações relativas a atividades que as organizações desenvolveriam nos próximos tempos. Antes de iniciar a entrevista, de acordo com o guião construído, tive o cuidado de solicitar sempre aos/às entrevistados/as a sua autorização para a gravação áudio da entrevista, salvaguardando que, caso não acedessem, poderia limitar-me a tomar algumas

notas acerca da conversa. Referia, ainda, que o ficheiro áudio seria, posteriormente, objeto de transcrição e que, caso desejassem, poderia devolver-lhes o documento escrito resultante, de forma a que pudessem proceder a eventuais retificações. Tal foi solicitado apenas por um dos/as entrevistados/as, um membro do executivo da JFM.

As entrevistas decorreram, todas elas, sem obstáculos ou dificuldades de maior, embora em algumas ocasiões tenham ocorrido interrupções pontuais, devidas ao facto de estas terem tido lugar nos espaços das próprias organizações, pelo que não nos era possível evitar eventuais solicitações, por parte de outros membros das organizações, relativamente aos/às meus/minhas entrevistados/as.

Conforme já referimos, optámos pela construção de guiões para as entrevistas, ao invés de redigir uma lista de questões. Nesses guiões, dávamos conta dos tópicos a abordar ao longo da entrevista, de acordo com uma lógica de aproximação à problemática em estudo. Não obstante, a estrutura do guião, ou seja, a temporalidade de cada tema, não foi seguida de forma rígida: em alguns momentos, em algumas situações, o/a próprio/a entrevistado/a encetava a abordagem a assuntos que prevíamos no guião, embora num momento posterior da entrevista, ao que evidentemente acedíamos.

De acordo com o que já tivemos oportunidade de explicitar noutra ocasião,

«the purpose of such interviews was to explore, among other aspects, the local agents' perspective about the educative role of their institutions and about the way in which they believe to be able to explicitly promote training and education, as well as their understanding about the possibilities and potentialities of an inter-institutional articulation» (Lúcio, 2008, p. 4).

Por outras palavras,

«it was not our intention to “shed light” over the lives of these institutions, showing them a radically innovative hypothesis; on the contrary, we only

intended to make them (more) visible to each other, allowing the people themselves to reflect about the best cooperation strategies and paths» (Lúcio, 2008, p. 4).

Conforme esclarece Ruquoy (2005), «o que as pessoas afirmam sobre as suas práticas não é suficiente para revelar as lógicas que as subentendem», pelo que «embora a entrevista permita aceder às representações dos sujeitos (quer se trate de opiniões, de aspirações ou de perceções), só de forma imperfeita dá informações sobre as suas práticas» (Ruquoy, 2005, p. 88). A autora refere que, na investigação em Ciências Sociais e Humanas, «a entrevista é (...) muitas vezes associada a outras técnicas de inquérito. A elaboração de um questionário é frequentemente precedida de uma fase de entrevistas» (Ruquoy, 2005, p. 84). Foi isso, também, que aconteceu nesta investigação.

Enquanto método utilizado de forma exclusiva, as entrevistas pressupõem um volume de trabalho bastante significativo para o/a investigador/a ou para quem se ocupe da transcrição e da análise de conteúdo das mesmas, ao mesmo tempo que implicam uma disponibilidade de tempo também significativa por parte dos/as entrevistados/as. De entre as sete entrevistas que levámos a cabo, a duração média foi de cerca de uma hora; uma hora de entrevista em formato áudio demora cerca de 5-6 horas a transcrever e um número imprevisível de horas a analisar. Considerando uma amostra como a Freguesia de Massarelos, onde existem 16 associações, cerca de 10 instituições educativas/formativas (entre setor público e setor privado) e cerca de 185 empresas, pareceu-nos impossível recorrer às entrevistas enquanto método exclusivo para a recolha de dados. Assim sendo, e aquando do lançamento do Projeto “Massarelos, Freguesia Educadora” [recordamos que as entrevistas referidas, e que mobilizamos nesta tese, foram desenvolvidas no âmbito do estágio da LCE], optámos pela utilização de questionários como método complementar de recolha de dados.

### 3.2. Questionários

À semelhança daquilo que pretendíamos com a realização de entrevistas, também os questionários tinham como objetivo, e conforme explicitávamos no cabeçalho do próprio documento (ver Anexos VIII e IX, para exemplos de questionários a uma empresa e a uma associação, respetivamente), quer na versão em papel, quer na versão *online*, fazer um “levantamento, junto das empresas e das associações sediadas e/ou a funcionar em Massarelos, das características e das principais potencialidades e fragilidades da sua ação”, no quadro de uma preocupação com a promoção do “envolvimento da comunidade local em torno do objetivo de trabalhar conjuntamente em iniciativas que visem a melhoria da qualidade de vida dos habitantes da Freguesia de Massarelos”. Em termos de conteúdo, ou seja, dos dados que, através dos questionários, solicitámos aos/às respondentes, a aproximação entre estes e as entrevistas parece-nos, também, evidente. Na verdade, a construção dos questionários teve por base os dados recolhidos durante a fase das entrevistas, almejando à recolha organizada e estruturada de dados relativos às características, ao historial e às dinâmicas de funcionamento das organizações auscultadas, bem como às suas disposições relativamente a interações ao nível organizacional (ou seja, com outras organizações do mesmo tipo, ou com organizações de outros tipo).

Conforme já referimos, os questionários foram utilizados, primeiramente, para recolher dados junto das direções dos estabelecimentos educativos. Nos questionários às Escolas (ver Anexo X, para exemplo de um questionário a uma escola) solicitámos o acesso aos seguintes dados:

1. Número de docentes: Uma vez que as visitas às Escolas eram agendadas com alguma antecedência, optámos por fazer adaptar alguns dos itens de acordo com o conhecimento que tínhamos da oferta educativa de cada estabelecimento. Neste item em concreto, por exemplo, se se tratava de um Jardim de Infância ou de um estabelecimento com valência de ensino pré-escolar, inquiríamos sobre o número de Educadores/as de Infância (e, de entre estes/as, sobre o número que trabalhava na instituição há mais de

5 anos) e sobre o número de docentes de outros níveis de ensino (e, de entre estes/as, sobre o número que trabalhava na instituição há mais de 5 anos). O nosso objetivo, com esta questão, era o de obter dados que nos permitissem aferir da dimensão da população que usufrui do serviço de cada estabelecimento e, consequentemente, perceber da sua relevância relativa, enquanto polo agregador das “forças vivas” da Freguesia. Pareceu-nos, igualmente, que a estabilidade dos corpos docentes tem importância na sua disponibilidade para o contacto com a comunidade;

2. Número de auxiliares de ação educativa e/ou outros profissionais não-docentes: Este item tinha objetivos semelhantes ao anterior, embora tenhamos optado por manter a mesma estrutura em todos os questionários (sem adaptação ao nível de ensino);
3. Número de alunos/as: À semelhança do que fizemos no primeiro item, adaptámos a estrutura do questionário ao estabelecimento de ensino em questão. Por exemplo, se se tratava de uma Escola EB1, inquiríamos sobre o número de alunos/as inscritos/as em cada ano do 1.º ciclo do EB. O nosso objetivo era, mais uma vez, dados que nos permitissem aferir da dimensão da população que usufrui do serviço de cada estabelecimento e, consequentemente, do impacto relativo da ação nesta na vida social e educativa de Massarelos;
4. Apoio pedagógico especializado (necessidades educativas especiais): Embora a nossa investigação não previsse uma atenção especial para questões especificamente relacionadas com a integração social e educativa de crianças e jovens com necessidades educativas especiais, quisemos conhecer o número de alunos/as beneficiários, o número de professores/as e profissionais não-docentes destacados/as e o número de salas utilizadas. O nosso objetivo era o de aferir a disponibilidade destes estabelecimentos de ensino para questões que talvez possam ser

consideradas de natureza “secundária”, face a exigências muito específicas de uma fatia mais ou menos significativa do seu público;

5. Atividades de enriquecimento curricular: Quanto a este item, procurávamos conhecer o número de alunos/as beneficiários/as e as áreas abrangidas, bem como se estas atividades eram asseguradas por pessoal da própria Escola ou pessoal externo à mesma (ou ambas as situações). A nosso ver, estes dados fornecer-nos-iam algumas pistas acerca de eventuais articulações já existentes ao nível organizacional, no contexto da Freguesia ou do município;
6. Interação com outros estabelecimentos de ensino/formação: Todos os questionários estavam, quanto a este item, estruturados da mesma forma. Inquirimos acerca da interação com a) Escolas EB1, b) Escolas EB2 e/ou EB3, c) Escolas Secundárias, d) Instituições de ensino superior, e e) Outras instituições educativas/formativas, solicitando que os/as respondentes assinalassem, numa escala “tipo Likert”, a frequência dessas interações:

Nunca	1	2	3	4	5	6	7	Muito frequentemente
-------	---	---	---	---	---	---	---	----------------------

O nosso objetivo, com este item, era o de aferir acerca da disponibilidade destes estabelecimentos de ensino para o trabalho cooperativo com organizações cujos objetivos são semelhantes aos seus, bem como perceber da relevância destas interações no quadro geral da vida destas organizações;

7. Interação com associações locais: No início deste item, solicitávamos aos/às respondentes que, caso a interação com associações locais não se verificasse, avançassem para questão seguinte. Caso esta interação se verificasse, solicitávamos a nomeação dessas associações (até um máximo de quatro), a indicação do tipo de associação e a referência da frequência destes contactos, recorrendo novamente a uma escala “tipo Likert”:

Muito raramente	1	2	3	4	5	6	7	Muito frequentemente
-----------------	---	---	---	---	---	---	---	----------------------

Ao contrário da utilizada no item anterior, o nível mínimo previsto nesta escala é “muito raramente” uma vez que, caso este tipo de interação nunca se verificasse, solicitávamos aos/às respondentes que avançassem para questão seguinte. O nosso objetivo, com este item, era o de aferir acerca da disponibilidade destes estabelecimentos de ensino para o trabalho cooperativo com organizações cujos objetivos e modelos de ação são, virtualmente, distintos dos seus;

8. Vida na Escola: A primeira questão deste item procurava saber se a Escola dispunha de algum meio de divulgação das atividades por ela desenvolvidas (resposta tipo “sim” ou “não”), contendo uma questão secundária, caso a resposta a esta primeira fosse “sim”: solicitávamos a indicação do(s) meio(s) utilizado(s) para este fim, apresentando como hipóteses o jornal de parede, o jornal de distribuição, o *website*, o *weblog*, o Boletim de JFM e/ou outros. Estes dados oferecer-nos-iam também, parece-nos, algumas pistas sobre a disposição das Escolas para contacto com o “mundo exterior”. A segunda questão deste item era de resposta aberta, sendo que procurávamos saber qual a principal “ambição educativa” da Escola. Esta questão estava relacionada com a seguinte, também de resposta aberta, em que procurávamos saber qual a importância da ideia de “comunidade” na vida quotidiana da Escola.

Como já referimos, estes questionários foram construídos e aplicados apenas em formato papel, uma vez que eram por nós entregues e recolhidos em visitas às Escolas. Procedemos, não obstante, e quando a entrega ou recolha presencial não era, por algum motivo, possível, ao envio do documento em formato *.doc*, via *e-mail* endereçado à direção do estabelecimento de ensino. Este questionário, depois de preenchimento, era-nos devolvido via e-



*mail*, impresso e remetido via sobrescrito fechado ao cuidado da JFM ou levantado presencialmente por nós noutra ocasião.

No que diz respeito aos questionários desenvolvidos com o objetivo de recolher dados junto das associações de cidadãos/ãs, e conforme já referimos, estes foram primeiramente criados e aplicados em formato papel e, mais tarde, disponibilizados *online* (ver Anexo IX). Entre um e outro formato, os questionários não sofreram qualquer alteração ao nível da sua estrutura e dos objetivos, que analisamos em seguida:

1. Identificação e historial: No primeiro item dos questionários às associações, solicitávamos a indicação do nome da associação, do ano da sua fundação, do tipo de associação e da sua origem, inquirindo, para o efeito, se a associação se tinha constituído a partir de: alguém inserido na comunidade local, alguém exterior à comunidade local, entidades particulares inseridas na comunidade local, entidades particulares exteriores à comunidade local, entidades públicas inseridas na comunidade local e/ou entidades públicas exteriores à comunidade local. A indicação do nome da associação era relevante como forma de excluir múltiplas participações da mesma associação. A data (ano) da sua criação permitir-nos-ia perceber o grau de implantação da mesma no quadro da comunidade, enquanto que o tipo nos permitiria perceber quais os principais formatos (ou preocupações inerentes ao) de contacto destas organizações com a comunidade. A última questão permitir-nos-ia aferir até que ponto as atividades desenvolvidas pelas associações de cidadãos/ãs vão de encontro a necessidades percecionadas dentro da própria comunidade, ou pelo contrário, servem outro tipo de interesses;
2. Número de membros associados: O nosso objetivo, com esta questão, era o de obter dados que nos permitissem aferir da dimensão da população que usufrui dos serviços prestados por estas organizações, bem como acerca da vitalidade das mesmas (partindo-se do pressuposto que uma associação com muitos/as

associados/as desenvolve mais e melhores atividades que uma associação com poucos/as). Procurávamos ainda saber quantos/as destes associados/as desempenhavam cargos diretivos, como forma de aferir mais um aspeto relativo à dimensão destas organizações;

3. Atividades: Deste item, faziam parte seis questões. Na primeira questão, solicitávamos a indicação das quatro principais atividades desenvolvidas pela associação. Na segunda questão, e por referência às atividades elencadas na primeira, solicitávamos a indicação da periodicidade das mesmas (de acordo com 5 hipóteses: semanal, semestral, mensal, anual ou outra). Na terceira questão, utilizámos uma escala “tipo Likert” para aferir da proveniência dos públicos preferenciais para as atividades desenvolvidas (e anteriormente indicadas), da seguinte forma:

	Nunca	1	2	3	4	5	6	7	Muito frequentemente
a) Freguesia de Massarelos		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
b) Outras freguesias da cidade do Porto		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
c) Outras localidades do Distrito do Porto		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
d) Outras localidades do país		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
e) Outros países		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	

Na quarta questão, inquiríamos acerca dos públicos preferenciais de eventuais atividades de carácter formativo e/ou educativo, da seguinte forma:

	Nunca	1	2	3	4	5	6	7	Muito frequentemente
a) Sócios		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
b) Dirigentes Associativos		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
c) Comunidade Local		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
d) Outros		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	

Para além de sabermos se as associações desenvolviam ou não atividades deste tipo, esta questão também nos permitiria saber a relevância destas iniciativas na vida quotidiana das associações. Na quinta questão, solicitávamos aos/às respondentes que indicassem as atividades formativas e/ou educativas que as associações desenvolvessem, assinalando uma ou mais das seguintes opções: ações de formação, debates/ palestras/ seminários/congressos, workshops/oficinas/ateliers, tertúlias e/ou

outras. O nosso objetivo com esta questão era o de perceber a natureza mais ou menos formal, mais ou menos estruturada destas iniciativas. Na sexta e última questão deste item, solicitávamos que os/as respondentes indicassem a existência de parcerias com entidades de relevo ao nível da Freguesia e do município, assinalando uma ou mais das seguintes opções: Câmara Municipal do Porto, JFM, outras autarquias, governo civil, instituições educativas (especificar), instituições de solidariedade social (especificar), outras associações locais (especificar), empresas e/ou outras entidades (especificar). O nosso objetivo, com esta questão, era o de aferir acerca da disponibilidade destas organizações para o trabalho cooperativo com outras cujos objetivos e modelos de ação são distintos e/ou semelhantes aos seus;

4. Vida na Associação: À semelhança do que tínhamos solicitado às Escolas, a primeira questão deste item procurava saber se as associações dispunham de algum meio de divulgação das atividades por elas desenvolvidas (resposta tipo “sim” ou “não”), contendo uma questão secundária, caso a resposta a esta primeira fosse “sim”: solicitávamos a indicação do(s) meio(s) utilizado(s) para este fim, apresentando como hipóteses o jornal de parede, o jornal de distribuição, o *website*, o *weblog*, o Boletim de JFM e/ou outros. Estes dados oferecer-nos-iam também, parece-nos, algumas pistas sobre a disposição das associações para o contacto com o “mundo exterior”. A segunda questão, de resposta aberta, sendo que procurávamos saber qual seria, naquele momento, o principal objetivo da(s) atividade(s) que a Associação desenvolvia. Na terceira questão, também de resposta aberta, procurávamos saber qual a importância da ideia de “comunidade” na vida quotidiana da Associação.

Finalmente, no que diz respeito aos questionários dirigidos à direção das empresas sediadas ou localizadas em Massarelos, e face ao número de

entidades existente, optámos, conforme já referimos, pela disponibilização destes questionários apenas em formato *online* (ver Anexo VIII). Estes estavam estruturados da seguinte forma:

1. Identificação e historial: Com uma estrutura muito semelhante àquela adotada nos questionários às associações, este item continha quatro questões: nome da empresa, ano de início de atividade, ramo de atividade e uma última questão onde procurávamos saber se a empresa se tinha constituído a partir de: alguém inserido na comunidade local, alguém exterior à comunidade local, entidades particulares inseridas na comunidade local, entidades particulares exteriores à comunidade local, entidades públicas inseridas na comunidade local e/ou entidades públicas exteriores à comunidade local. Os nossos objetivos eram idênticos àqueles definidos para os questionários às associações;
2. Funcionários/as: Inquiríamos sobre o número total de funcionários/as e sobre o número daqueles/as em cargos de direção. O nosso objetivo, com esta questão, era o de obter dados que nos permitissem aferir da dimensão da população que usufrui dos serviços prestados por estas organizações. Procurávamos ainda saber quantos/as destes indivíduos desempenhavam cargos diretivos, como forma de aferir mais um aspeto relativo à dimensão e consequente impacto social e económico destas organizações;
3. Públicos-alvo: Neste item, utilizámos uma escala “tipo Likert” para aferir da proveniência dos públicos-alvo das atividades desenvolvidas por estas empresas, da seguinte forma:

	Nunca	1	2	3	4	5	6	7	Muito frequentemente
a) Freguesia de Massarelos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
b) Outras freguesias da Cidade do Porto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
c) Outras localidades do Distrito do Porto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
d) Outras localidades do país	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
e) Outros países	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	

Este item permitir-nos-ia aferir acerca da orientação mais endogâmica ou mais exogâmica das atividades desenvolvidas pelas empresas, por referência à Freguesia, e, consequentemente,

da sua disponibilidade para iniciativas de cariz cooperativo visando Massarelos;

4. Parcerias: A primeira questão deste item solicitava a indicação da existência de parcerias entre as empresas e outras organizações de relevo ao nível da Freguesia e do Município, assinalando uma ou mais das seguintes opções: Câmara Municipal do Porto, JFM, outras autarquias, governo civil, instituições de solidariedade social (especificar), instituições educativas (especificar), associações locais (especificar), outras empresas e/ou outras entidades (especificar). O nosso objetivo, com esta questão, era o de aferir acerca da disponibilidade destas organizações para o trabalho cooperativo com outras cujos objetivos e modelos de ação são distintos e/ou semelhantes aos seus. Na segunda questão deste item, procurávamos saber se as empresas se encontravam envolvidas no “Projeto +Empresas” da JFM (resposta tipo “sim” ou “não”). Caso a resposta a esta questão fosse positiva, solicitávamos a resposta a três questões secundárias: na primeira, procurávamos saber qual o grau de satisfação com esta parceria, de acordo com uma escala “tipo Likert”, da seguinte forma:

Nada satisfeito	1	2	3	4	5	6	7	Totalmente satisfeito
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	

Na segunda questão secundária, solicitávamos a indicação de sugestões/críticas que o/a respondente gostaria de fazer no que diz respeito a esta parceria com a JFM. Caso a resposta à segunda questão deste item tivesse sido negativa, solicitávamos a resposta a uma terceira questão secundária, que consistia em saber da disponibilidade dos/as respondentes para serem contactados no sentido de iniciar uma parceria com a JFM. Esta segunda questão, e as três questões secundárias, foram incluídas no questionário às empresas a pedido dos/as responsáveis pelo “Projeto +Empresas”, pelo que não foram objeto de análise da nossa parte;

5. Relações externas: Na primeira questão item, procurávamos saber se as empresas dispunham de algum meio de divulgação das

atividades desenvolvidas (resposta tipo “sim” ou “não”), contendo uma questão secundária, caso a resposta a esta primeira fosse “sim”: solicitávamos a indicação do(s) meio(s) utilizado(s) para este fim, apresentando como hipóteses o jornal de parede, o jornal de distribuição, o website, o weblog, o Boletim de JFM e/ou outros. Estes dados oferecer-nos-iam também, parece-nos, algumas pistas sobre a disposição das empresas para o contacto com o “mundo exterior”. Na segunda questão deste item, procurávamos aferir da interação das empresas com instituições educativas/formativas, de acordo com uma escala “tipo Likert”:

	Nunca	1	2	3	4	5	6	7	Muito frequentemente
b.1) Jardins de Infância		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
b.2) Escolas Básicas do 1.º, 2.º e/ou 3.º ciclo		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
b.3) Escolas Secundárias		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
b.4) Instituições do Ensino Superior		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
b.5) Instituições de Ensino Profissional		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
b.6) Outros		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	

Na terceira questão deste item, procurávamos aferir da interação das empresas com as associações locais, novamente com recurso a minha escala “tipo Likert”:

Nunca	1	2	3	4	5	6	7	Muito frequentemente
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	

Na quarta questão, utilizámos o mesmo formato de resposta para inquirir acerca da importância atribuída ao facto de a empresa se encontrar sediada e/ou a funcionar em Massarelos, por oposição a qualquer outra localização:

Nada importante	1	2	3	4	5	6	7	Extremamente importante
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	

Na quinta questão e última questão deste item, voltámos a recorrer ao formato anterior para aferir do grau de integração da empresa na comunidade envolvente:

Nada integrada	1	2	3	4	5	6	7	Extremamente integrada
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	

O nosso objetivo com a recolha destes dados prendia-se, claramente, com auscultação do interesse e da disponibilidade destas empresas para o estabelecimento de dinâmicas cooperativas ao nível da Freguesia.

Apresentada e discutida a estrutura dos questionários construídos e aplicados, importa agora, talvez, refletir sobre algumas questões acerca da natureza e das características destes instrumentos de recolha de dados eminentemente quantitativos, mas também, e como é o caso da nossa investigação, qualitativos. Judith Bell (2004) propõe a discussão acerca da amostragem e da representatividade dos dados recolhidos através dos questionários. No caso desta investigação, essa questão não se coloca, uma vez que solicitámos a participação de todas as Escolas, todas as associações e todas as empresas de Massarelos, dado o universo relativamente restrito (do ponto de vista de uma análise estatística) de organizações. Evidentemente, e conforme já referimos, não nos foi possível assegurar a resposta de todas as organizações (dos vários tipos), mas não teve lugar qualquer seleção nossa ao nível dos/as respondentes.

Outra das preocupações assinaladas pela autora (Bell, 2004) tem a ver com a consistência dos instrumentos, ou seja, assegurarmo-nos de que fazemos as mesmas perguntas aos mesmos indivíduos. Conforme referimos quando explorámos a estrutura dos questionários às Escolas, fizemos pequenas adaptações que, no final, nos permitem recolher dados totais equivalentes (número de professores/as, número de professores/as na instituição há mais de cinco anos, número de profissionais não-docentes, número de alunos/as, número de alunos/as com necessidades educativas especiais, etc.). Conforme refere Bell (2004), «o objetivo é obter respostas de um grande número de indivíduos às mesmas perguntas, de modo que o investigador possa descrevê-las, compará-las e relacioná-las e demonstrar que certos grupos possuem determinadas características» (Bell, 2004, p. 27). Na nossa investigação, o nosso objetivo, através da utilização dos questionários, era, de facto, o de estabelecer aquilo que podemos designar como a disponibilidade das Escolas, Associações e empresas de Massarelos para um trabalho de natureza cooperativa ao nível do local (fundamental para o sucesso de um projeto baseado na ideia de “Cidade Educadora”), bem como o alcance social e educativo da ação por elas desenvolvida.

Luc Albarello (2005) utiliza uma metáfora para encetar a sua reflexão sobre a recolha e o tratamento de dados através de questionários: «se a

fotografia fixa em imagem uma determinada situação num dado momento, a finalidade do inquérito por sondagem também é fixar num dado momento uma determinada situação social» (Albarelo, 2005, p. 48). Pensamos que, se tal é verdade para o uso dos questionários, sê-lo-á para qualquer trabalho de investigação, independentemente da metodologia adotada. Mesmo os estudos longitudinais têm um início e um fim, e por isso qualquer trabalho de investigação, quer o processo de recolha de dados e permanência no terreno se prolongue mais ou menos, acaba por “solidificar” no tempo e no espaço as problemáticas sobre as quais nos debruçamos, os sujeitos (indivíduos, grupos ou organizações) com os quais trabalhámos e as percepções (ou dados de natureza mais quantitativa) que deles recolhemos. Se o/a mesmo/a investigador/a voltar àquele contexto posteriormente, já não encontrará, certamente, nem os mesmo sujeitos (quer eles sejam, de facto, outros, ou tenham sofrido transformações inerentes à sua condição de seres humanos, organismos vivos, seres sociais), nem os mesmos dados, da mesma forma que, se um/a outro/a investigador/a abordar o mesmo contexto, não obterá, certamente, os mesmos dados. A “realidade social” é flutuante, complexa e fugaz, e por isso a investigação em Ciências Sociais e Humanas<sup>66</sup> é sempre localizada temporal e espacialmente.

Por ocasião da apresentação desta investigação numa conferência dedicada a questões relacionadas com as tecnologias educativas, tivemos oportunidade de explorar, no artigo publicado nas atas da referida conferência, alguns aspetos de natureza epistemológica, prática e ética da utilização de questionários, em versão papel e *online*. No que diz respeito aos questionários *online*, diversos/as autores/as (Joinson, 1999; Fox, Murray & Warm, 2003; Risko, Quilty & Oakman, 2006; Jones, Murphy, Edwards & James, 2008) «have explored the advantages and disadvantages of such webbased research tools, namely in what concerns the comparison of response rates between online and offline questionnaires (Riva, Teruzzi & Anolli, 2003; Kongsved, Basnov, Holm-Christensen & Hjollund, 2007) and the subject of social desirability while responding on the web» (Lúcio, 2009, p. 2082). Algumas das vantagens identificadas pelos/as diversos/as autores, e sintetizadas por Fox, Murray &

---

<sup>66</sup> À exceção, talvez, da investigação de cariz histórico e arqueológico.



Warm (2003), incluem, «the reduced cost, ease and speed of administration, the high level of anonymity provided and the access to larger and more diverse samples» (Lúcio, 2009, p. 2082). A questão do anonimato, e conforme terá já ficado evidente, não se coloca no nosso estudo, nem no que diz respeito aos questionários, nem aos dados recolhidos através dos outros métodos. Quanto à questão dos custos associados ao desenvolvimento e ao alojamento, «the online questionnaire was built using HTML, placed online using the faculty's hosting space, and has a php routine that directs responses to com email account» (Lúcio, 2009, p. 2084), o que significa que os únicos custos a registar tem a ver com o tempo despendido da construção dos questionários na linguagem de programação indicada, no seu alojamento e na criação de um endereço de e-mail (Gmail).

Vale a pena referir que, aquando da nossa participação na mencionada conferência, e consequente publicação do artigo, fazia parte dos objetivos do projeto a criação de um fórum de discussão virtual (ou seja, *online*). Diversos/as autores (Kling & Courtright, 2003; Coffey & Woolworth, 2004; Janssen & Kies, 2005; Jones, Murphy, Edwards & James, 2008) se debruçaram sobre o uso dos fóruns de discussão virtual (ou *webforums*) «as platforms for disseminating information and enabling discussion concerning several subjects. In our study, the (...) web forum has the purpose of (...) allowing individuals and organizations to divulge local initiatives, but also promoting public participation» (Lúcio, 2009, p. 2083). O fórum foi construído (utilizando uma estrutura baseada na linguagem phpbb2) e alojado *online* de forma gratuita, mas, por falta de tempo, nunca saiu da fase de teste.

Para finalizar a nossa abordagem aos questionários, importa ainda referir que a análise estatística a que submetemos os dados quantitativos recolhidos através dos questionários foi de tipo simplificado, de acordo com aquilo que prevê a estatística descritiva (frequências absolutas e relativas, médias e desvio-padrão). Quanto às questões de natureza qualitativa (resposta aberta), estas foram analisadas recorrendo à análise de conteúdo, conforme exploraremos no capítulo seguinte, o quarto e último desta primeira parte da tese.

### 3.3. Grupos de discussão focalizada

De acordo com o que explanámos no ponto 2 do segundo capítulo desta primeira parte, a dinamização dos grupos de discussão focalizada constituiu a última etapa da fase de recolha de dados do processo investigativo que aqui damos conta. A nossa opção pelo recurso aos grupos de discussão focalizada esteve relacionada com duas questões principais: a primeira esteve relacionada com o nosso interesse em desenvolver recolha de dados junto das crianças e jovens a estudar e/ou a viver em Massarelos, que, pelo número previsto de sujeitos, exigiria uma abordagem metodológica adequadamente extensiva e complexa; a segunda questão estava relacionada com o nosso entendimento acerca dos usos e das potencialidades dos grupos de discussão focalizada, não apenas enquanto métodos de recolha de dados, mas também enquanto instrumentos de participação. Este último aspeto, pelo qual iniciaremos a nossa reflexão acerca do recurso aos grupos de discussão focalizada, foi objeto da última comunicação que apresentámos no âmbito da investigação que aqui apresentamos, em Setembro de 2011, na *European Conference on Educational Research* (Berlin, Alemanha).

O termo “grupo de discussão focalizada” é uma adaptação do termo original em inglês, *focus group discussion* (ou *focus group*), embora esta tradução não seja consensual, sendo que alguns/algumas investigadores/as optam pelo termo “discussão focalizada em grupo”. Não nos alongaremos sobre a correção de uma ou outra tradução, uma vez que, numa e noutra, do que se trata é de um grupo de indivíduos a discutir um ou vários temas propostos por um/a moderador/a. As produções individuais, ou seja, aquilo que cada indivíduo diz no decorrer do evento, é naturalmente relevante, mas o que verdadeiramente distingue os grupos de discussão focalizada de outros métodos de recolha de dados em grupo é o aspeto da discussão, ou seja, daquilo que se gera a partir da interação entre os indivíduos e da expressão das suas ideias.

Thomas L. Greenbaum (1998) faz uma resenha histórica do uso dos grupos de discussão focalizada, que, como método, foram desenvolvidos primordialmente para aplicação no campo do *marketing*, nomeadamente no

desenvolvimento de produtos, posicionamento de mercado, hábitos e costumes de consumo, atitudes e motivações para o consumo, geração de ideias, etc. No que diz respeito ao seu uso no campo das Ciências Sociais e Humanas, Jenny Kitzinger e Rosaline S. Barbour (1999) referem que «focus groups are ideal for exploring people's experiences, opinions, wishes and concerns. (...) [They] also enable researchers to examine people's different perspectives as they operate within a social network» (Kitzinger & Barbour, 1999, p. 5), ou seja: para além de serem úteis na escuta das perceções (que é, afinal, central nesta investigação), são também úteis para aferir da “competência social” dos/as seus/suas participantes e das relações de poder que entre eles/as pré-existem ou se podem estabelecer no decorrer da atividade. À semelhança do que acontece do contexto “real” (fora das atividades de recolha de dados), os grupos de discussão focalizada são contextos de produção e reprodução social e por isso dão-nos também conta das dinâmicas relacionais.

O nosso principal argumento, para a opção pelo recurso aos grupos de discussão focalizada, é o de que podem constituir-se como instrumentos legitimadores da participação dos indivíduos e das organizações no projeto da Cidade Educadora. De que forma é isto, então, possível? Rachel Baker e Rachel Hilton (1999) referem-se aos grupos de discussão focalizada como «any group-based research activity that is grounded in regular interaction among the participants such that it becomes a social and political forum in its own right» (Baker & Hilton, 1999, p. 79). No caso do nosso estudo, e conforme descreveremos de forma detalhada mais adiante, realizámos apenas um evento de recolha de dados com cada grupo, pelo que o aspeto da regularidade da interação fica, em certa medida comprometido. Não obstante, quer no caso das crianças e dos/as jovens, quer no caso dos/as representantes das associações de cidadãos/ãs, existia já um historial de interação entre os indivíduos – as crianças e os/as jovens foram objeto dos grupos de discussão focalizada no contexto dos seus grupos de trabalho habituais em contexto de Escola, enquanto que o conjunto das associações de Massarelos tem também, por solicitação da JFM e por sua própria iniciativa, hábitos de interação regulares. No caso das empresas, o grupo de discussão focalizada foi, de

facto, a primeira oportunidade de interação direta entre aqueles indivíduos e, eventualmente, entre as organizações que representavam.

Já Rosaline S. Barbour (1999) considera que «although, in theory, focus groups can simply reflect or monitor change, there is always the potential for the focus group process itself to initiate changes in participants' thinking and understanding, merely through exposure to the interactive process» (Barbour, 1999, p. 118). Esta é, de facto, a principal preposição por detrás da nossa opção pelos grupos de discussão focalizada: a discussão sã e enquadrada de ideias e concepções tem o potencial de encetar a mudança ao nível do indivíduo e esta tem, por sua vez, o potencial de provocar a mudança ao nível organizacional. Ao nível comunitário, principalmente no contexto urbano, não são muito frequentes as oportunidades de nos juntarmos aos nossos pares e discutirmos o que é e/ou como gostaríamos que fosse a nossa experiência de “viver na cidade”, e era fundamentalmente essa experiência que esperávamos proporcionar aos indivíduos e aos grupos.

No que diz respeito aos grupos de discussão focalizada enquanto ferramentas para aceder às disposições da comunidade, Claire Waterton e Brian Wynne (1999) referem que «[community interactions] are not just a neutral medium through which intrinsic preferences and values are expressed, but are themselves a substantive part of the formation of values and attitudes» (Waterton & Wynne, 1999, p. 136). Esta reflexão está, obviamente, relacionada com outras que referimos anteriormente, e que remetem para ação social enquanto “relação social”, para o aspeto eminentemente relacional da experiência de ser humano/a. As “disposições da comunidade” não têm que ser, convém dizê-lo, consensuais ou sequer consistentes. As perceções, como as identidades, são constructos flexíveis e transformáveis, quer ao nível do próprio indivíduo, quer das organizações, quer inclusive ao nível da comunidade. A este propósito, parece-nos ainda pertinente a explicitação da autora e do autor, de que «(...) the researcher, as 'outsider', may provide a coherent identity for com otherwise fairly disparate group of people through his/her 'otherness'» (Waterton & Wynne, 1999, p. 139). O/a investigador/a, enquanto elemento estranho ao grupo, pode, assim, fazer emergir sentimentos de pertença e identificação entre os/as participantes do grupo de discussão

focalizada, o que tenderá a favorecer a emergência de percepções mais partilhadas e, nesse sentido, mais representativas da “comunidade”.

Já fizemos referência à estrutura dos grupos de discussão focalizada em que participaram os/as representantes das associações de cidadãos/ãs e os/as representantes do tecido empresarial de Massarelos, pelo que nos resta apenas referir que o primeiro teve uma duração de cerca de 35 minutos, enquanto que o segundo teve uma duração aproximada de uma hora e 30 minutos. Tal como havíamos feito aquando das entrevistas, esclarecemos os/as participantes quanto aos objetivos da atividades, tendo-lhes solicitado a autorização para proceder à gravação em formato áudio. Os ficheiros obtidos foram transcritos e submetidos a análise de conteúdo, de acordo com o que explicitamos no capítulo seguinte.

Finalmente, no que diz respeito aos grupos de discussão focalizada (GDF) em que participaram crianças e jovens que vivem e/ou estudam em Massarelos, realizámos, como já referimos seis eventos deste tipo:

- O primeiro (em termos cronológicos) envolveu crianças a frequentar o Jardim de Infância Barbosa du Bocage, com idades entre os 5 e os 6 anos, sendo o grupo composto por cinco raparigas e sete rapazes;
- O segundo envolveu crianças a frequentar o 1.º e o 2.º ano de escolaridade, na Escola EB1 do Bom Sucesso. Participaram quatro raparigas e quatro rapazes, com idades entre os 6 e os 8 anos;
- O terceiro envolveu crianças a frequentar o 3.º e o 4.º ano de escolaridade, na Escola EB1 do Bom Sucesso. Participaram cinco raparigas e seis rapazes, com idades entre os 8 e os 10 anos;
- O quarto GDF decorreu na Escola EB2,3 Gomes Teixeira, e contou com a participação de uma turma do 6.º ano. Participaram oito raparigas e doze rapazes, com idades entre os 11 e os 12 anos;

- O quinto GDF também envolveu uma turma do 6.º ano da Escola EB2,3 Gomes Teixeira, tendo nele participado oito raparigas e dez rapazes, dentro da mesma média idades que o grupo anterior;
- O sexto e último GDF envolveu uma turma do 9.º ano, da Escola EB2,3 Gomes Teixeira. Participaram oito raparigas e onze rapazes, com idades entre os 14 e os 17 anos.

À exceção dos três últimos GDF, todos os outros foram objeto de seleção dos/as participantes, que ficou a cargo dos/as docentes com os/as quais agendei o desenvolvimento da atividade.

Referimos ainda que, à semelhança do que tínhamos feito aquando da realização das entrevistas, os GDF também foram objeto de construção de um guião (ver Anexos X-XV), que seguimos de forma flexível (tendo em consideração o fluxo natural da interação gerada), e onde listávamos um conjunto de temas cuja discussão propúnhamos aos diversos grupos.

## Capítulo 4: Análise e interpretação dos dados

Se a etapa de recolha de dados é, no âmbito da investigação em Ciências Sociais e Humanas (e certamente em Ciências da Educação), uma das mais desafiantes do ponto de vista do/a investigador/a, a etapa de síntese, análise e interpretação dos dados será a mais complexa e, eventualmente, a mais importante, na medida em que é aquela que finalmente “dá corpo” ao processo investigativo: os interesses e motivações que nos conduzem a determinado(s) “objeto(s)”, e que estão paradigmática e epistemologicamente enquadrados, configuram opções ao nível do terreno de estudo (determinado contexto físico, social, cultural, temporal...), das estratégias de abordagem ao mesmo e/ou aos indivíduos, grupos e organizações que nele coexistem e das metodologias de acesso ao “real” (dados sócio-demográficos e/ou outros de natureza quantitativa, dados provenientes da observação, dados provenientes de entrevistas, grupos de discussão focalizada, narrativas biográficas, diários, notas de terreno, dados de natureza audiovisual, etc.), e que são finalmente corporizados em teorias, modelos ou outras estruturas de organização do conhecimento<sup>67</sup> através dos processo de análise e interpretação a que submetemos não só os dados recolhidos, como todo o trabalho de investigação.

Conforme explicita Judith Bell (2004), «uma centena de informações interessantes soltas não terá qualquer significado para um investigador ou para um leitor se não tiverem sido organizadas por categorias», pelo que «o trabalho do investigador consiste em procurar continuamente semelhanças e diferenças, agrupamentos, modelos e questões de importância significativa» (Bell, 2004, p. 183). A identificação destas “consistências” – ideias-chave, formas de “contar a história”, preocupações, desejos ou aspirações transversais aos vários momentos de recolha de dados – é, então, o principal papel da etapa de análise e interpretação dos dados, na medida em que, conforme Sofia Marques

---

<sup>67</sup> Ou, como explicita Christian Maroy (2005), «um esquema de inteligibilidade de um campo empírico concreto» (Maroy, 2005, pp. 117-118), termo que nos parece especialmente adequado a esta investigação.

da Silva (2008), «fazer investigação é produzir pensamentos sobre determinados fenómenos, objetos e realidades» (Silva, 2008, p. 148).

Esta atenção às consistências não implica que o/a investigador/a ignore (ou possa ignorar) os *outliers*, ou seja, aquelas unidades de sentido que lhe parecem mais estranhas, mais escusas, mais perturbadoras daquilo que poderia ser a “ordem natural” dos momentos de recolha de dados. A postura do/a investigador/a face à incerteza determina, sem dúvida, a qualidade do trabalho de investigação e, naturalmente, da análise e interpretação dos dados. Isto porque há uma forte dimensão indutiva subjacente a todo o processo investigativo (como aliás, já temos vindo a referir), que é, aliás, o que o torna rico:

«o vaivém constante entre as hipóteses de partida, a recolha e o tratamento dos dados são particularmente importantes quando se encara a análise qualitativa numa lógica exploratória, como um meio de descoberta e de construção de um esquema (...) de inteligibilidade, e não tanto numa ótica de verificação ou de teste de uma teoria ou de hipóteses preexistentes» (Maroy, 2005, p. 117).

A análise dos dados da investigação é, antes de tudo, um trabalho de interpretação (Weber, 1992), no sentido em que o oposto da “interpretação” seria a ignorância em relação a tudo aquilo que não seja direta e imediatamente observável. O paradigma que aqui se invoca refere-se à capacidade de entender o significado da ação “do ponto de vista do/a ator/a”, o que implica, evidentemente, que os/as atores/as sociais e educativos sejam entendidos/as como sujeitos e não como meros objetos da observação do/a investigador/a. Outro dos pressupostos sob os quais se assenta a abordagem interpretativa é o de que os indivíduos (bem como os grupos e as organizações dos/as quais fazem parte) não são se apresentam perante o mundo como simples espectadores, incapazes de oferecer resistência à influência de forças externas. A postura de interpretação pressupõe que o mundo da vida não é apenas o palco da ação humana; ele é, em si mesmo, criado pelo entendimento que os indivíduos produzem sobre ele, organizado e



experienciado de acordo com o(s) significado(s) que os indivíduos lhe atribuem. Assumir uma postura interpretativa é, para o/a investigador/a, inevitavelmente um desafio, e quanto mais a abordagem metodológica escolhida pressupuser o desenvolvimento de atividades de proximidade entre o/a investigador/a e os sujeitos da investigação, e quanto mais prolongada for a fase de permanência no terreno, mais assim será: para ser capaz de interpretar, tenho que procurar “pôr-me no lugar” do Outro, procurar pensar como o Outro pensaria, sentir o que o Outro sentiria, para poder entender por que o Outro age de determinada forma face a determinado fenómeno. Assim sendo, pode tornar-se difícil a distinção entre o ato de “fazer investigação” e o ato de viver a vida do Outro.

Nesta investigação, a distinção foi sempre quase sempre clara. Conforme já explicitiei, e ainda que a fase de recolha de dados tenha sido temporalmente longa, a minha presença nas várias organizações (Escolas, associações e empresas) foi breve: o objetivo da minha visita; o meu papel, de alguma *disrupção*<sup>68</sup> àquilo que seria “um dia normal” na vida daquelas pessoas e

---

<sup>68</sup> Talvez o contexto em que esta “disrupção” terá ficado mais evidente seja o do contacto com as Escolas: no Jardim de Infância e na Escola EB1, os grupos de discussão focalizada tiveram lugar fora do contexto de sala de aula, numa sala previamente reservada para o efeito (no caso do JI, na sala de refeições em grupo, e no caso a EB1, na sala dos/as professores/as); isto significou que os diferentes grupos de crianças participantes (que, conforme esclarecemos, foram selecionados pela equipa docente) tiveram de ausentar-se das suas salas de aula e das atividades desenvolvidas pelo grupo-turma, para a participação no grupo de discussão focalizada.

Na Escola EB2,3, os grupos de discussão focalizada tiveram lugar em contexto de sala de aula, uma vez que estas atividades tiveram lugar, no caso das duas turmas de 6.º ano, durante tempo letivo reservado à área curricular não-disciplinar de Estudo Acompanhado, e no caso da turma do 9.º ano, durante o tempo letivo reservado à área curricular não-disciplinar de Área de Projeto. A realização do grupo de discussão focalizada implicou uma série de irregularidades àquilo que poderíamos identificar como a “atividade normal”: a disposição física habitual dos/as alunos/as na sala foi alterada, de forma a reunir todos/as os/as participantes ao redor de uma mesa suficientemente ampla, para que todos/as pudessem olhar para todos/as os/as outros/as; de forma a captar e registar com clareza as várias intervenções, recorremos a um gravador áudio que, depois de prestar alguns esclarecimentos a esse propósito, colocámos no centro da mesa; os/as docentes das áreas curriculares em questão mantiveram-se, nos três casos, presentes na sala de aula, mas remeteram-se a uma posição de retaguarda, intervindo apenas, e por iniciativa própria, pontualmente, admoestando um/a ou outro/a aluno/a quanto ao nível de ruído, à linguagem utilizada ou à ausência de participação.

No caso dos contactos com as associações e as empresas, o fator de *disrupção* terá sido também evidente, embora de natureza diferente. Conforme já esclarecemos, e quanto aos grupos de discussão focalizada com os representantes de ambos os tipos de organização, estes tiveram lugar no contexto da JFM, o que obrigou à interrupção das suas atividades regulares com vista à deslocação ao espaço da Junta. Quanto às entrevistas, e uma vez que estas tiveram lugar nos espaços das próprias organizações, a *disrupção* terá sido de menor impacto, embora implicando sempre a alocação de tempo e espaço. Quanto aos questionários, admitimos que terá sido a técnica de recolha de dados que menos *disrupção* causou: o seu preenchimento demorava apenas alguns minutos e a possibilidade de o fazer *online* permitia a

daquelas organizações; e a duração da minha presença eram claros e localizados. No que diz respeito ao meu lugar no contexto da JFM, essa distinção talvez se tenha diluído um pouco, como aliás já referi anteriormente, pela regularidade e duração da minha presença e por alguma confusão em relação ao “que fazia ali”.

Não obstante, concordamos que a capacidade de interpretar implica uma certa imersão na vida do Outro (quer estejamos a referir-nos a indivíduos ou organizações), e talvez por isso (e pela brevidade da nossa passagem pela vida deste Outro), sentimos necessidade de realizar uma abordagem de recolha de dados multirreferencial. Estes dados, de natureza eminentemente textual<sup>69</sup>, foram objeto de procedimentos de análise de conteúdo, que discutiremos em seguida.

#### **4.1. Análise de conteúdo**

O processo de análise do conteúdo dos vários produtos textuais recolhidos no âmbito da investigação que é objeto desta tese teve início logo após a conclusão do processo de transcrição (ver Anexos I e V-VII, para transcrição das entrevistas; ver Anexos X-XV para transcrição dos grupos de discussão focalizada) dos ficheiros áudio e de compilação e codificação (com vista à identificação dos/as seus/suas autores/as, ou seja, as organizações) das respostas às questões de resposta aberta aos questionários, no momento da primeira leitura integral dos textos, momento este que, conforme explicita Sofia Marques da Silva (2008), «origina alguma seleção e uma primeira análise que permite perceber (...) as questões principais (...), [e] os conceitos com os

---

opção por tempos e espaços especialmente favoráveis a quem concedia os dados; no caso da primeira versão do questionário às associações, em formato papel e aplicado na sequência da convocatória, à JFM, dos/as representantes destas organizações com vista à apresentação do Projeto “Massarelos, Freguesia Educadora”, supomos um nível de disrupção idêntico àquele verificado relativamente aos grupos de discussão focalizada.

<sup>69</sup> Conforme já esclarecemos, os dados quantitativos, recolhidos através dos questionários às Escolas, às associações e às empresas, são de natureza ilustrativa e foram objeto da análise prevista na estatística descritiva, cujos resultados apresentaremos e discutiremos mais adiante. Os restantes dados, recolhidos através do recurso a entrevistas, questionários e grupos de discussão focalizada (GDF), são de natureza textual: os ficheiros áudio obtidos nas entrevistas e nos GDF foram transcritos, enquanto que os textos das respostas às questões de resposta aberta introduzidas nos questionários foram analisados no formato em que foram produzidos.

quais essas questões se podem articular» (Silva, 2008, p. 139). Para orientação, nessa primeira leitura, podem ser também úteis os guiões que o/a investigador/a desenvolveu com vista à realização das atividades de recolha de dados, caso existam.

Uma vez que, nesta investigação, optámos pelo recurso a guiões (ver Anexos I, III, IV e XVII, para guiões das entrevistas; ver Anexos XVI, XVIII e XIX, para guiões dos grupos de discussão focalizada), em detrimento da construção de uma lista de perguntas – tanto no caso das entrevistas, como no caso dos grupos de discussão focalizada – é natural que, ainda que a estrutura da atividade se mantivesse semelhante para interlocutores/as do mesmo tipo (ou seja, um guião para entrevistas a associações, um guião para os grupos de discussão focalizada com crianças, etc.), o formato das perguntas, e a sua temporalidade no decurso da atividade, pudessem variar um pouco, o que poderia produzir alguma confusão aquando da leitura. Neste sentido, o recurso aos guiões pode ser útil para perceber o enquadramento de determinada questão, ou seja, o objetivo que lhe estaria subjacente, o que pode fornecer pistas para o trabalho de análise e interpretação dos dados.

Nas suas considerações sobre os procedimentos de análise a dados documentais, Brendan Duffy (2004) apresenta-nos um modelo “estatístico” de análise de conteúdo, referindo que «implica na realidade a contagem do número de vezes que certos termos particulares ou “unidades de registo” ocorrem numa amostra de fontes» (Duffy, 2004, p. 107). Num determinado texto (por exemplo, uma entrevista), um processo deste tipo pode ser útil para aferir da relevância que o/a entrevistado/a atribui a determinado fenómeno (problema, ideia, desejo, acontecimento...), partindo do pressuposto que, quanto mais vezes este for referido, mais relevância lhe é atribuída. Quando se refere a mais do que um texto, a abordagem será necessariamente um pouco mais flexível, porque dificilmente indivíduos diferentes expressarão, em momentos diferentes, conteúdos semelhantes, pelo que o que estará em causa será o “sentido” daquilo que se diz. Esta orientação mais quantificante tem, evidentemente, o seu relevo numa investigação como esta, uma vez que recolhemos um volume de dados relativamente grande, junto de uma população bastante diversificada, pelo que haverá interesse em dar destaque

às “consistências”, que já referimos, às ideias que, independentemente da idade, da filiação institucional e da natureza das(s) interação(ões) que se estabelece(m) com a comunidade, perpassam das reflexões dos/as vários/as atores/as sociais e educativos/as. Será, afinal, a isso que Maria Belén C. Villar (2007) se refere quando descreve o “sistema formativo integrado” como um «projeto de desenvolvimento integrado e consensual no território» (Villar, 2007, p. 31).

Para além dessa preocupação com a frequência (e, consequentemente, com a relevância) das ideias expressas pelos/as entrevistados, pelos/as respondentes aos questionários e pelos/as participantes nos grupos de discussão focalizada, o tipo de análise de conteúdo a que submetemos os dados recolhidos aproxima-se mais daquilo que Christian Maroy (2005) caracteriza-se como um «procedimento semi-indutivo» (Maroy, 2005, p. 127), a que também já aludimos quando nos referimos ao recurso a categorias emergentes.

Do ponto de vista técnico, o processo de análise de conteúdo que aplicámos é, essencialmente, um trabalho de leitura e releitura, de interpretação de significados e identificação de ideias-chave através da seleção de excertos de texto, em que se apura uma grelha de leitura que, idealmente, se mantém praticamente inalterada, independentemente do conteúdo em análise. Albano Estrela (1994) identifica este processo como «de categorização», estabelecendo que «a determinação das categorias deverá obedecer a critérios de coerência, homogeneidade, exclusividade recíproca e exaustividade»<sup>70</sup> (Estrela, 1994, p. 456). Pronunciar-nos-emos primeiro relativamente aos dois últimos critérios.

Quando o processo de análise de conteúdo decorre tendo como preocupação a exclusividade recíproca, isso significa que uma mesma unidade de sentido – uma frase, um segmento de texto ou até mesmo uma palavra que expressa uma ideia – não pode ser incluída em mais do que uma categoria de análise, o que também significa que a essa unidade de sentido não pode ser atribuído mais do que um significado, mais do que uma interpretação. Num

---

<sup>70</sup> Sublinhados no original.

processo de análise de conteúdo (ver Anexos XX-XXVI, para grelhas de análise de conteúdo das entrevistas; ver Anexos XXIX-XXXIV, para grelhas de análise de conteúdo dos grupos de discussão focalizada; ver Anexo XXXV, para transcrição e análise de conteúdo simplificada das respostas abertas aos questionários às Escolas; ver Anexo XXXVI, para transcrição e análise de conteúdo simplificada das respostas abertas dos questionários às Associações) como aquele que aplicámos, garantir esse aspeto é um pouco mais simples do que, digamos, numa investigação em que estejam envolvidos/as vários/as investigadores/as, que poderão (e fá-lo-ão quase certamente) fazer interpretações diferentes de uma mesma unidade de sentido<sup>71</sup>. Isso não significa que, por opção ou por incapacidade, o tenhamos garantido nesta análise: pensamos que esta constatação, sendo testemunho de alguma inabilidade por parte de quem analisa, é também, certamente, testemunho da riqueza e complexidade dos dados recolhidos e da reflexão estimulada.

A satisfação do critério da exaustividade pressupõe uma leitura minuciosa e pormenorizada dos textos, e eventualmente a categorização de todo o texto, o que significará que, se alguma unidade de sentido não é passível de integração na grelha de análise, tal acontece por inoperância do/a investigador/a e não por ausência de significado. Parece-nos que tal talvez seja possível caso se trabalhe com textos “limpos”, ou seja textos aos quais foram retiradas as marcas da oralidade – como as hesitações, os erros gramaticais e de sintaxe, a sobreposição de ideias, bem como algumas incoerências. Podendo ser um acabamento relevante para alguns/algumas investigadores/as, não o foi para nós, não por uma qualquer tentação etnológica ou folclórica, mas porque um trabalho desse tipo implica a submissão do processo investigativo a ainda mais um critério de exclusão (para além daqueles subjacente à opção por uma problemática, por determinada orientação epistemológica, por determinada abordagem de recolha de dados...) e de hegemonia, a que não quisemos ceder. A análise de conteúdo que aqui apresentamos será tão exaustiva como o conhecimento que, neste momento, detemos nos permite; será sempre, parece-nos, uma análise de entre as várias possíveis, um

---

<sup>71</sup> É por esse motivo que, quando se trata de equipas de investigação, se definem e aplicam procedimentos de afinação coletiva das interpretações produzidas.

momento, imperfeito e transitório, e é isso que, a nosso ver, torna os produtos da investigação em Ciências Sociais e Humanas, e em Ciências da Educação, não replicáveis, mas passíveis de novas abordagens, novos olhares, novas utilizações, enfim, novas investigações.

Numa investigação como a que aqui discutimos, em que se cruzam dados de natureza e origens diversas, o critério da coerência, segundo o entendemos, poderá assumir especial relevância, na medida em que existe uma problemática, existe uma orientação (que é uma espécie de “problema de partida”) e que informa as decisões teórico-conceituais e metodológicas que o/a investigador/a toma no decurso da investigação, e portanto pressupõe-se que existirá, apesar de tudo, um “fio condutor” que une, ao redor de ideias-chave, os vários textos. Se as opções que o/a investigador/a tomou forem coerentes com o problema de investigação, a análise de conteúdo permitir-lhe-á, de facto, e conforme referimos no início do terceiro capítulo desta primeira parte, compreender aquilo que pretendia. O critério da coerência está também relacionado, a nosso ver, com aquilo que podemos designar como uma postura de honestidade (quer em relação aos dados, quer em relação aos sujeitos da investigação): se os nossos objetivos foram anunciados aos/às nossos/as interlocutores/as com transparência (e, a nosso ver, devem sê-lo), ou seja, se lhes propusemos determinada(s) atividade(s) com determinado(s) propósito(s) e dela(s) obtivemos determinado(s) produto(s), não podemos depois submeter o processo de análise a outras agendas (quer internas – relativas aos intentos do/a investigador/a –, quer externas – influências vindas de outras esferas). O processo de interpretação é sempre, de alguma forma, um processo de deturpação, no sentido em que se trata de uma atribuição (de significado), mas é importante garantir que essa desfiguração (ou, melhor dizendo, refiguração) não é, afinal, uma corrupção.

Quanto ao último dos critérios enunciados por Albano Estrela (1994), o da homogeneidade, parece-nos que é de natureza mais processual, e tem a ver com o aspeto da grelha de análise de conteúdo, no que diz respeito à distribuição do texto de acordo com a estrutura de categorização adotada. Tratar-se-á, fundamentalmente, de garantir uma categorização compreensiva e coerente, de forma a que as diversas categorias (e sub-categorias) de análise

estão igualmente representadas em termos de número de unidades de sentido, ou seja, e em termos práticos, que não existe determinada categoria de análise ilustrada por vinte unidades de sentido e uma outra definida por referência a apenas uma unidade de sentido. À partida, poderemos admitir que o critério possa ser o mínimo de categorias, incluindo o máximo de unidades de sentido, mas tal poderá, como é o caso desta investigação, divergir de texto para texto, o que poderá, de alguma forma, reforçar a ideia de que diferentes aspetos do projeto da Cidade Educadora são diferentemente importantes para, e diferentemente assumidos pelos/as vários/as atores/as sociais e educativos/as que encontramos na comunidade.

Para concluir estas reflexões à volta do processo de análise e interpretação dos dados da investigação, importa referir que optámos por incluir, em anexo, as grelhas de análise de conteúdo construídas para cada texto. “Corremos o risco” de dar conta deste aspeto do processo investigativo, “denunciando”, simultaneamente, o traço tentativo, de ensaio, que subjaz a este, como a outros, trabalhos de investigação, assumindo que a escrita da tese é, inevitavelmente, uma perpetuação de algo que é, por natureza, espaço, temporal e subjetivamente localizado. Fazer investigação é fazer escolhas, e a nossa escolha é deixar à vista as “pontas soltas” – que as há, certamente! – e desejar que elas possam constituir-se como fios de novas “meadas”, de novos olhares, de novos desafios para pensar o trabalho social e educativo em contexto local.

## Parte II:

### **As Cidades, a Cidade: Espaço urbano, espaço público e sentido(s) educativo(s)**

«Pouco saberei contar-te de Aglaura para além das coisas que os próprios habitantes da cidade repetem desde sempre: uma série de virtudes proverbiais, algum malicioso obséquo às regras. (...) Nada do que se diz de Aglaura é verdade, embora dela se extraia uma imagem sólida e compacta de cidade, enquanto menor consistência alcançam os esparsos juízos que se podem extrair vivendo lá. E o resultado é este: a cidade que dizem tem muito do que é preciso para existir, enquanto acaba por existir menos a cidade que existe no seu lugar.»  
*As Cidades Invisíveis – As Cidades e o Nome. 1.*  
(Calvino, 2009, pp. 73-74)

Pela sua complexidade, dimensão, diversidade (quer interna, quer externa) e significados, é possível analisar as cidades sob diversos pontos de vista, que são afinal referenciais de construção de conhecimento sobre o espaço urbano e as lógicas de apreensão e apropriação de indivíduos e organizações em relação ao local que habitam: podemos analisar a Cidade do ponto de vista da sua História, do ponto de vista da sua Geografia (quer esta se refira à localização da cidade por referência a determinado mapa – e, consequentemente, por referência a outros lugares –, quer esta diga respeito às suas fronteiras e à forma como se transforma de acordo com as características do espaço físico disponível), do ponto de vista da sua Arquitetura, do ponto de vista de quem a habita vs. do ponto de vista de quem a olha de relance, do ponto de vista da cultura, do ponto de vista do acesso, do ponto de vista da dicotomia público-privado, etc.



Jordi Borja e Zaida Muxí (2003) fazem uma síntese daquilo que é a vida contemporânea das cidades no mundo ocidental, referindo que «la evolución de muchas de las grandes ciudades europeas y americanas parece condenar a reliquias del pasado la imagen de la ciudad como espacio público, como lugar o sistema de lugares significativos, como heterogeneidade y como encuentro» (Borja & Muxí, 2003, p. 25). Ou seja, o que depreendemos é que as cidades atuais, sendo cada vez maiores e mais densamente populadas, são também, cada vez mais, contextos de isolamento e exclusão, em que os indivíduos partilham cada vez menos vivências, e estas se tornam, necessariamente, cada vez menos significativas. São contextos onde os indivíduos têm cada vez mais dificuldade em antever sentidos e, conseqüentemente, atribuir significados; onde as identidades tendem a fragmentar-se pela ausência de um “porto seguro”.

O que encontramos nos ensaios de autores como Leonardo Benevolo (2006) – arquiteto e historiador –, Kevin Lynch (2007, 2009) – urbanista – e François Ascher (2010) – sociólogo e politólogo – no que diz respeito à análise das cidades numa perspectiva sócio-histórica vai também, de certa forma, nesse sentido.

Benevolo (2006), por exemplo, dá-nos conta da forma como a História da Cidade ultrapassa, em larga medida, a História de quem a habita, relembrando-nos que «o cenário físico de uma sociedade é mais duradouro do que a própria sociedade e pode ainda encontrar-se – reduzido a ruínas ou em pleno funcionamento – quando a sociedade que o produziu já há muito desapareceu» (Benevolo, 2006, p. 15). O estudo da Cidade terá de fazer-se, então, segundo o autor, integrando duas interpretações do conceito: uma definição mais empírica, que tem a ver com os artefactos que medeiam a relação entre os seres humanos e o meio ambiente; e uma definição mais cultural, que «parte de uma organização das experiências em setores pré-estabelecidos e reconhece na cidade a projeção externa de cada um dos setores» (Benevolo, 2006, p. 19). A Cidade física e a Cidade experiencial desenvolvem-se, segundo Benevolo (2006), de acordo com lógicas e temporalidades diferentes, pelo que, enquanto que a satisfação das exigências materiais e tecnológicas obedece a um ritmo acelerado e contínuo, «o desenvolvimento das formas políticas de

gestão da cidade» (Benevolo, 2006, p. 25) processa-se de forma acidentada, funcionando como «um mecanismo (...) rígido, que serve para retardar e para amortecer as transformações em todos os outros campos, para fazer durar mais tempo a hierarquia dos interesses consolidados» (Benevolo, 2006, p. 29). Em síntese, o que Leonardo Benevolo (2006) parece assinalar é que a forma prevalente de organização e gestão das cidades se tem mantido mais ou menos estável desde a aurora da Cidade Pós-liberal, no final de década de 1940, não acompanhando as transformações que se verificaram ao nível da vida dos indivíduos e das organizações que, contemporaneamente, partilham o espaço urbano, transformações essas que pressupõem novas e diferentes vias de apreensão e apropriação da Cidade.

Em *A Imagem da Cidade* (publicado originalmente em 1960), Kevin Lynch (2009) discute a relação entre estrutura e identidade, definindo que «uma imagem viável» depende do reconhecimento de uma identidade, «não no sentido de igualdade com outra coisa qualquer, antes significando individualidade ou particularidade», da inclusão de uma «relação estrutural ou espacial do objeto com o observador e com os outros objetos» e, finalmente, da construção, por parte do/a observador/a, de um significado «quer prático quer emocional» (Lynch, 2009, pp. 15-16). O autor acrescenta ainda que «a imagem deveria, de preferência, possibilitar um fim em aberto, adaptável à mudança, permitindo ao indivíduo continuar a investigar e a organizar a realidade: deveriam existir espaços em branco onde ele poderia prolongar o plano por si próprio» (Lynch, 2009, p. 17).

Ora, no contexto da Cidade, e em especial das cidades contemporâneas do mundo ocidental, podemos identificar, na senda destas orientações, uma série de obstáculos à construção, por parte do indivíduo, de uma imagem viável da cidade que habita. Por referência a algumas das capitais europeias, é possível identificar uma série de traços homogêneos, como sejam: o progressivo abandono dos centros históricos e/ou a sua transformação em zonas de comércio e serviços (por oposição a zonas habitacionais); uma certa “ghettização” das áreas verdes (que são progressivamente afastadas para as zonas limítrofes da cidade, agregadas em grandes parques, de forma a permitir a correspondência aos valores médios de referência em termos do índice de

área verde por habitante); a transformação das ruas em espaços de trânsito (de veículos e de pessoas), por oposição à sua apropriação enquanto espaços de permanência, de encontro e de usufruto criativo (para adultos/as, mas também para crianças, jovens e idosos/as); a preferência urbanística pela construção em altura – o edifício e a rua em relação de perpendicularidade – em detrimento de lógicas de ocupação do espaço assentes numa maior horizontalidade e, por isso, continuidade entre espaço aberto ( $\approx$  espaço público) e espaço fechado ( $\approx$  espaço privado); entre outros. Assim sendo, a definição de uma “imagem da cidade”, assente na singularidade daquilo que se observa e experiencia, fica algo dificultada. As limitações práticas da relação dos indivíduos e das organizações com a Cidade, a que Kevin Lynch (2009) também alude, ou seja, a efetiva amplitude da ação que determinada entidade pode exercer sobre o instituído é claramente limitado. Um dos aspetos relativamente aos quais se têm verificado recentemente algumas transformações a este nível é o do mobiliário urbano, que deixou, em alguns contextos, de ser de posicionamento e utilização fixa e imutável, como aconteceu aquando da renovação da Avenida dos Aliados, no Porto, em 2006. Estes dois aspetos que já referimos condicionam, naturalmente, o último aspeto referido por Lynch (2009), relativo à produção de significados de natureza prática e emocional, uma vez as mensagens que a Cidade desta forma transmite àqueles/as que a habitam acabam por ser de que se trata de um espaço definido “apesar dos indivíduos” e não “a partir dos indivíduos”. O autor explicita melhor esta ideia na sua obra *A Boa Forma da Cidade* (edição original de 1981), quando refere que

«os locais equilibrados e identificáveis são cabides convenientes nos quais se podem pendurar memórias, os sentimentos e os valores pessoais. A identidade de um local está intimamente ligada à identidade pessoal. A afirmação “eu estou aqui” suporta a afirmação “eu sou”» (Lynch, 2007, p. 128).

Em *Novos Princípios do Urbanismo*, François Ascher (2010) oferece alguns contributos que nos parecem estar relacionados com a afirmação de Borja e Muxí (2003). Ascher (2010) começa por assinalar que «as formas das

idades, quer tenham sido pensadas de raiz quer sejam o resultado mais ou menos espontâneo de diversas dinâmicas, cristalizam e refletem as lógicas das sociedades que acolhem» (Ascher, 2010, p. 22), o que significa que qualquer cidade, mais ou menos antiga, contém, em si mesma, adaptações, apropriações, que aqueles/as que a habitam impuseram ao seu desenho original. Estas adaptações, que são afinal transformações, mudanças, refletem a orientação geral da perspectiva de organização da vida na Cidade que impera: ora mais vocacionadas para o projeto, ora mais vocacionadas para a tradição (Ascher, 2010).

Ao analisar o processo de modernização das cidades, Ascher (2010) identifica a «racionalização» como uma das dinâmicas fundamentais, definindo-a como a «substituição gradual da tradição pela razão na determinação dos atos» (Ascher, 2010, p. 24). A crescente relevância dos processos de racionalização nas sociedades contemporâneas produziu àquilo que o autor designa como a «modernização reflexiva», correspondente a um momento sócio-histórico em que «já não se trata apenas de utilizar os conhecimentos anteriores a certa ações mas de examinar em permanência as escolhas possíveis e de as reexaminar em função daquilo que começaram a produzir» (Ascher, 2010, p. 33). Esse é, aliás, um dos principais traços da experiência contemporânea de “viver (n)a Cidade” identificados pelo autor, resultantes da diversidade e intensidade dos estímulos e das solicitações aos e às quais os indivíduos estão atualmente submetidos nos contextos urbanos: o nível de incerteza (e de risco) aumenta exponencialmente, e dificilmente os indivíduos podem recorrer a memórias de situações/desafios semelhantes ou à referência de Outros significativos (familiares, vizinhos, colegas de trabalho, etc.). Isto acontece precisamente porque, conforme explicita Ascher (2010), «a copresença ou a proximidade já não são necessárias para um certo número de trocas e de práticas sociais» (Ascher, 2010, p. 38), graças ao desenvolvimento das vias e das tecnologias de comunicação. Este fenómeno, recente e cada vez mais proeminente, de «deslocalização» das interações, «traduz-se concretamente pelo enfraquecimento progressivo das comunidades locais» (Ascher, 2010, p. 39). Os indivíduos já não dependem exclusivamente do contacto face-a-face para o desenvolvimento de interações significativas, ao

mesmo tempo que «o local já não é o lugar obrigatório da maior parte das práticas sociais nos diversos campos do trabalho, da família, dos lazeres, da política, da religião, etc» (Ascher, 2010, p. 39). Na prática, isto significa que, com alguma facilidade, os indivíduos podem desenvolver as diversas facetas da sua vida em contextos completamente distintos, entre os quais não existe outro elo de ligação que não seja o próprio indivíduo: é, atualmente, perfeitamente aceitável que, entre a habitação e o local de trabalho, o indivíduo seja forçado a uma deslocação diária com a duração de cerca de uma hora em cada sentido, o que, em termos de distância, se traduzirá em cerca de 70km de distância entre o local onde se habita e o local onde se trabalha; a família alargada (pais, avós, irmãos/ãs) está, em grande parte dos casos, afastada em várias centenas de quilómetros (e, em alguns casos, reside noutro país); com a ascensão das redes sociais virtuais (como o *Facebook*, o *Twitter*, o *Skype*, etc.), uma percentagem significativa do tempo livre e de lazer é, atualmente, despendida *online*, onde se desenvolve, frequentemente, interação de natureza regular com outros indivíduos com os quais nunca se teve contacto presencial. Estes são apenas alguns exemplos do que Ascher (2010) entende como estando na origem daquilo que designa como «um sentimento de ubiquidade e de multitemporalidade» (Ascher, 2010, p. 39). O autor mobiliza, assim, a metáfora da “rede” para caracterizar a estrutura social que, atualmente, encontramos nas cidades: a multiplicação das relações sociais, aliada à diversificação da sua natureza e à multiplicidade dos modos de comunicação, faz com que «as estruturas sociais que emergem hoje, baseadas em laços fracos e muito numerosos e entre organizações e indivíduos muitas vezes afastados uns dos outros, são de tipo reticular» (Ascher, 2010, p. 46).

Nesta segunda parte da tese, iremos refletir sobre os espaços urbanos, as cidades, enquanto contextos de desenvolvimento social e educativo. Trata-se de uma discussão fundamentalmente teórica e conceptual, a partir da qual procuraremos, no fundo, perceber do que falamos quando falamos em “Cidade Educadora”. Começaremos por discutir a relação entre Cidade e Educação, mobilizando o conceito de território para explorar o “educativo” reconhecível no “local”, bem como a Cidade enquanto referencial de construção e tensão(ões) identitária(s). Ainda no primeiro capítulo, mobilizaremos algumas reflexões

produzidas por autores/as do campo da arquitetura e do urbanismo, para refletir sobre o impacto da imagem, da distribuição do espaço e do construído sobre os processos sócio-educativos.

No segundo capítulo, discutiremos aspetos mais operacionais da relação que os indivíduos e as organizações estabelecem com a Cidade: primeiro, refletiremos sobre os limites do privado e a noção de “espaço público”, e a forma como estes dois conceitos, e dicotomia público-privado têm vindo a transformar-se ao longo da História das cidades e das comunidades; em seguida, discutiremos a Cidade enquanto dialética, enquanto espaço de memória(s) e de projeto(s) e enquanto arquétipo daquilo que se pode designar como “bem comum”; no último ponto do segundo capítulo introduzimos e discutimos o conceito de cidadania enquanto forma estruturada e racionalizada de experienciar a Cidade, refletindo sobre os direitos da Cidade (e os direitos sobre a Cidade), a relevância da participação cívica e política e da utopia na apreensão da Cidade enquanto espaço de desenvolvimento; na sequência destas considerações, abordaremos o conceito de “Cidade Educadora” enquanto projeto de natureza e concretização comunitária.

## Capítulo 1: Cidade e Educação

Do que falamos quando relacionamos “Cidade” e “Educação”? O que significa o “educativo” por referência ao “local”? Montserrat Roig (2007) refere, a este propósito, que

«el devenir de una ciudad va estrechamente ligado al proceso educativo (...) entendido como el aprendizaje de conocimiento y valores (...). Es un proceso sempre inconcluso, de aprendizaje permanente, que se lleva a cabo a través de la relación com los demás» (Roig, 2007, p. 173).

Podemos, daqui, retirar uma série de ideias-chave para discutir a relação a que aludimos: a estreita correlação entre Educação e desenvolvimento (no sentido de progresso); a ideia de que a aprendizagem, e a Educação num sentido mais lato, não se restringem à transmissão de conteúdos, referindo-se, igualmente, a construção partilhada de um sistema de valores e regras de conduta moral; a ideia que o processo educativo é um processo que decorre ao longo de toda a vida do indivíduo (no sentido cronológico e no sentido contextual); e, finalmente, a ideia de que, conforme já discutimos anteriormente, o processo educativo é, como praticamente todas as ações humanas, um processo relacional.

Joan Subirats (2007) sintetiza a relevância da Educação no processo de desenvolvimento das sociedades contemporâneas, referindo que «la educación (...) está situada en el centro del debate sobre el desarrollo humano y la calidad de vida (...)», considerando que «no hay problema social que analisemos ni solución com la que trabajemos y no acabemos dándonos de bruces com la educación» (Subirats, 2007, p. 15). De facto, e é isso que encontramos em muitos discursos, mesmo de nível governamental, a Educação parece ter-se tornado o elemento essencial de quase todas as questões de natureza societal: é na Educação que se encontram, a curto, médio ou longo prazo, soluções para a crise económica, a insegurança, a participação cívica, o desinteresse

pela política, a crise de valores, etc. A expressão em Inglês “*be-all and end-all*” acaba por ilustrar de forma particularmente pertinente esta situação: a Educação tem de ser a resposta, porque a Educação foi (ou é) a causa.

Em Portugal, o acesso massificado dos indivíduos à escolarização é um processo mais recente do que em outros países da Europa e do mundo ocidental. Não obstante, e à semelhança do que aconteceu nesses outros contextos, a esta democratização associou-se uma subida acentuada da procura de uma qualificação académica<sup>72</sup>, na senda da promessa de que melhores qualificações se traduziriam em melhores situações laborais. Paralelamente a esta “fé” na escolarização como alavanca para a ascensão social, encontramos, conforme já referimos, um progressivo alargamento do mandato da Escola: esta tornou-se, em alguns contextos, a instância de socialização por excelência, onde crianças e jovens experimentam, durante a fatia mais significativa do seu dia, o contacto com os pares e com adultos/as, o contacto com sistemas de valores e regras de conduta, o contacto com a diversidade e a construção de um sentido de identidade, baseado na apreensão e no domínio de determinados códigos (linguísticos, estéticos, comportamentais...).

O relativo sucesso com que o modelo educativo escolar colonizou a vida das famílias levou a que as atividades que não encaixam neste tipo de estruturação fossem sendo progressivamente relegadas para segundo plano, e a que as lógicas de socialização não-formais ou informais (como aquelas que se experienciam junto dos pares, junto dos mais velhos, na rua, no contexto do associativismo, etc.) perdessem importância relativamente ao objetivo da obtenção de um diploma e da progressão social e cultural associada.

Paralelamente, e pela associação entre Educação e desenvolvimento,

«educación y democracia han estado sempre conectados (...) [y] es a través del sistema democrático que se com ido definiendo lo que se entendía como conocimiento legítimo y se com ido también excluyendo

---

<sup>72</sup> Subida essa que não encontrou tradução no número de postos de trabalho qualificado disponível, o que resultou (e tem resultado) em índices elevados de desemprego entre indivíduos com qualificação de nível superior.



ciertos conocimientos y maneras de ver el mundo del sistema educativo considerado oficial» (Subirats, 2007, p. 23).

Como vemos, a relação entre o mundo da Educação e o mundo da vida, não só não é pacífica, como se encontra carregada de simbolismo. A par da importância das decisões que as famílias tomam quanto ao percurso educativo das suas crianças e dos/as seus/suas jovens (e que constroem, muitas vezes, o acesso a oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem não-escolarizadas), estão as decisões tomadas a nível governamental: em Portugal, em 2011, o Decreto-Lei n.º 86-A/2011 de 12 de Julho define que o «Ministério da Educação e Ciência é o departamento governamental que tem por missão definir, coordenar, executar e avaliar as políticas nacionais dirigidas ao sistema educativo, ao ensino superior, à ciência e à sociedade da informação, articulando-as como as políticas de qualificação e formação profissional»<sup>73</sup>. Fica, assim, evidente, a vinculação do processo educativo (a Educação) a um modelo de desenvolvimento formalizado e institucionalizado (a Escola), com objetivos muito claros ao nível da formação vocacional.

Não obstante, Josep Pàmies (2007) considera que «la educación comprende muchos más parámetros y agentes de los que habitualmente suelen reconocerse (familia, escuela) y que implican a toda la sociedad», acrescentando que «la dimensión educadora de la ciudad es muy anterior al establecimiento – importantísimo a todos los niveles – del sistema educativo reglado» (Pàmies, 2007, p. 338).

As cidades são, assim, os espaços privilegiados para o desenvolvimento integral dos indivíduos e dos grupos, por serem os contextos em que os indivíduos encontram mais, melhores e mais diversificadas oportunidades de acesso ao conhecimento, aquisição e desenvolvimento de competências, debate, interações significativas e, conseqüentemente, estímulo à construção identitária. Se a Educação é uma dimensão fundamental da experiência de ser humano, a Cidade é um contexto especialmente favorável à construção de sentido(s) para essa experiência, por referência ao quadro social e comunitário.

---

<sup>73</sup> Sublinhados nossos.

Segundo Fernando I. Ferreira (2005), «o estudo do local em educação faz apelo a uma abordagem global da ação educativa, de modo a inscrever na agenda da investigação as sinergias entre as modalidades formais, não-formais e informais, as dinâmicas comunitárias (...)» (Ferreira, 2005, p. 98). Isto porque, segundo o autor, o campo educativo é rico, quer em termos de terrenos – a ideia de que a Educação acontece em diversos contextos –, quer em termos de intervenientes – a ideia de que, mesmo nas Escolas (as chamadas instituições educativas tradicionais), atua uma panóplia de profissionais, com formação e experiência em áreas diversas. Apesar de fazer uma reflexão sobre as virtudes do “local” em Educação, Ferreira (2005) alerta para o facto de a localização das ações e das políticas sociais e educativas não ser garante da eficácia das mesmas, considerando que «o conceito de local, tal como as noções a ele associadas – partenariado, contrato, projeto, parceria, rede, etc. – não têm um significado inquestionável e uma bondade em si mesmos; eles são, como outros, categorias sociais» (Ferreira, 2005, p. 107). De facto, o argumento desta tese vai no sentido da validade das intervenções sócio-educativas localmente construídas; no entanto, estamos conscientes das suas limitações, que são eminentemente de natureza estrutural, e têm a ver com as possibilidades concretas de ação e influência limitadas dos sujeitos a nível local: dos indivíduos sobre os grupos e sobre a comunidade; das organizações entre si; dos órgãos de poder autárquico no quadro governativo nacional e global. Por outro lado, afastamo-nos, conforme Ferreira (2005), de uma atitude prescritiva sobre um modelo que se acredita ser intrínseca e universalmente bom: não estamos a procurar “vender” a ideia de Cidade Educadora, estamos a discutir formas de operacionalizar esta ideia, por referência a prospeções concretas no terreno. Não estamos a dizer que a Cidade Educadora se concretiza (ou concretizou) na Freguesia de Massarelos, estamos a dar conta de possibilidades para a sua estruturação. Trata-se de um ensaio sobre a ideia, e não de um teste sobre o modelo.

Considerando, assim, as limitações desta investigação e do seu argumento, discutiremos em seguida algumas questões relativas à operacionalização da relação entre Cidade e Educação, e da interação de

indivíduos e grupos com o espaço urbano que habitam, no quadro do projeto da Cidade Educadora.

### 1.1. A Cidade como território: Espaço e identidade

Um dos aspetos particulares deste trabalho de investigação é a mobilização adaptada do conceito de “Cidade Educadora”, uma vez que o projeto que operacionaliza o argumento desta tese está circunscrito ao território de uma freguesia do município do Porto. Nesse sentido, uma das primeiras discussões que devemos apresentar tem precisamente a ver com a validade desta transposição, ou seja, com a discussão da Freguesia enquanto contexto onde é possível e se desenvolve um compromisso global com a Educação (Pàmies, 2007).

Com efeito, o movimento das Cidades Educadoras nasce em Barcelona, em 1990, com a realização do I Congresso Internacional de Cidades Educadoras, «cuando un grupo de ciudades representadas por sus gobiernos locales planteó el **objetivo común de trabajar conjuntamente en proyectos y actividades para mejorar la calidad de vida de los habitantes**, a partir de su implicación activa»<sup>74</sup>. Por esta ocasião, redigia-se a «Carta das Cidades Educadoras», subscrita por todos os representantes municipais presentes, e que coligia os princípios entendidos como fundamentais a impressão de um impulso educativo na gestão municipal. Esta Carta foi revista no III Congresso Internacional de Cidades Educadoras (Bolonha, 1994), data em que se constituiu a Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE). A referida Carta foi objeto de uma nova revisão por ocasião do VIII Congresso, em Génova, em 2004. Desde a sua constituição, a adesão à AICE formaliza-se através dos órgãos de poder autárquico (no caso português, através das Câmaras Municipais); o município do Porto, por exemplo, aderiu à AICE em 2001, passando a integrar, concomitantemente, a Rede Territorial Portuguesa desta associação, da qual fazem parte 46 municípios localizados de norte a sul

---

<sup>74</sup> Negritos no original, consultado a 20/12/2011 em [http://www.bcn.es/edcities/aice/estatiques/espanyol/sec\\_iaec.html](http://www.bcn.es/edcities/aice/estatiques/espanyol/sec_iaec.html).

do país. Em síntese, o que podemos depreender é que, quando se fala em “Cidade Educadora” estamos tendencialmente a referir-nos a cidades<sup>75</sup>.

Não obstante, em grandes cidades, como o Porto, é possível encontrar grande parte dos serviços e das infraestruturas cuja existência e disponibilidade caracterizam uma “cidade” concentrados em áreas mais pequenas, como é o caso de uma freguesia. Por outro lado, numa cidade como o Porto, as freguesias, ainda que gozem de uma autonomia limitada em relação ao município, tendem a ser, historicamente, contextos de desenvolvimento de interações particularmente significativas, quer ao nível individual, quer ao nível grupal, quer ao nível do uso dos espaços. Nas freguesias da chamada “Zona Histórica” e da chamada “Zona Tradicional” (a que Massarelos pertence) encontramos redes de interação particularmente localizadas (ao nível, por exemplo, da rua, do bairro, da vizinhança) e organizações locais particularmente relevantes: o “café da esquina” onde todos/as se encontram ao final do dia ou ao fim de semana, a associação onde desenvolvem algum tipo de atividade desportiva ou recreativa, a praça onde, em ocasiões festivas, se come e se convive, etc.

Por outro lado, a ideia de Cidade que perpassa do conceito de “Cidade Educadora” parece-nos menos relacionada com a definição administrativa, e mais relacionada com a dimensão experiencial. Uma leitura da «Carta das Cidades Educadoras» (Asociación Internacional de Ciudades Educadoras, 2004) dá-nos algumas pistas nesse sentido, uma vez que pouco se prescreve em termos do que devem ser os recursos físicos e infraestruturais necessários à concretização da Cidade Educadora, dando-se a primazia aos aspetos de natureza relacional. Diz-se, por exemplo:

«2. La ciudad promoverá la educación en la diversidad, para la comprensión, la cooperación solidaria internacional y la paz en el mundo (...)

---

<sup>75</sup> Em Portugal, uma cidade é um aglomerado populacional urbanizado contínuo com mais de 8000 eleitores e pelo menos metade dos seguintes equipamentos de usufruto público: instalações hospitalares com serviço de permanência, farmácias, corporação de bombeiros, casa de espetáculos e centro cultural, museu e biblioteca, instalações de hotelaria, estabelecimentos de ensino básico e secundário, estabelecimentos de ensino pré-escolar e infantários, transporte público (urbano e interurbano) e/ou parques ou jardins públicos.

3. Una ciudad educadora fomentará el diálogo entre generaciones, no sólo como fórmula de convivencia pacífica, sino como búsqueda de proyectos comunes y compartidos entre grupos de personas (...)

8. La transformación y el crecimiento de una ciudad deberán estar presididos por la armonía entre las nuevas necesidades y la perpetuación de construcciones y símbolos que constituyan claros referentes de su pasado y de su existencia (...) La ordenación del espacio físico urbano atenderá las necesidades de accesibilidad, encuentro, relación, juego y esparcimiento y un mayor acercamiento a la naturaleza (...)

14. La ciudad procurará que las familias reciban la formación que les permita ayudar a sus hijos a crecer y a aprehender la ciudad, dentro del espíritu de respeto mutuo (...)

17. Las intervenciones encaminadas a resolver las desigualdades pueden adquirir formas múltiples, pero deberán partir de una visión global de la persona, configurada por los intereses de cada una de ellas y por el conjunto de derechos que atañen a todos (...)

18. La ciudad estimulará el asociacionismo como forma de participación y corresponsabilidad cívica, a fin de canalizar actuaciones al servicio de la comunidad y obtener y difundir información, materiales e ideas para el desarrollo social, moral y cultural de las personas (...)

20. La ciudad educadora deberá ofrecer a todos sus habitantes, como objetivo crecientemente necesario para la comunidad, formación en valores y prácticas de ciudadanía democrática (...)» (Asociación Internacional de Ciudades Educadoras, 2004)

Neste sentido, parece-nos que o projeto da Cidade Educadora, pressupondo a existência de um conjunto de recursos humanos, organizacionais e infraestruturais, assenta num conceito de Cidade que se aproxima da raiz grega da palavra, *polis*, que não se refere ao conjunto de espaços e edifícios urbanos, mas antes ao exercício da cidadania e ao conjunto dos/as cidadãos/ãs. Também a palavra latina *civitas*, que

etimologicamente está na raiz da palavra “cidade”, se refere ao conjunto de cidadãos/ãs, unidos/as pela lei, que lhes concede responsabilidades e direitos; ou seja, a *civitas* romana não era um aglomerado de indivíduos, mas mais exatamente aquilo que os unia na condição de cidadãos/ãs.

Posto isto, interessa-nos explorar alguns aspetos da Cidade enquanto território (e não tanto enquanto unidade administrativa, território este que é, não apenas contexto, mas construto e construtor identitário.

Àngels Canadell e Jesús Vicens (2010) assinalam que, quando nos referimos ao conceito de espaço, tendemos a utilizá-lo como referente externo, ou seja, por referência a «lugares neutros y vacíos que llenamos con nuestro ir y venir sin que se vean modificados por nuestra presencia» (Canadell & Vicens, 2010, p. 36). Na verdade, e segundo os autores, aquilo que constitui o limite externo (a fronteira) de determinado espaço, constitui também o interior de outro espaço maior (por exemplo, a casa em relação à rua ou ao bairro, a cidade em relação ao país...), ou seja, «el espacio no es lo exterior, ni lo interior, sino la *relación* entre ambos»<sup>76</sup> (Canadell & Vicens, 2010, p. 36). O corpo é o veículo primordial para o estabelecimento de relações com o mundo, através dos sentidos. Segundo Canadell e Vicens (2010), «la pérdida del sentido de identidad es una experiencia característica de la modernidad», sendo que «uno de sus orígenes es el empobrecimiento de la sensibilidad» (Canadell & Vicens, 2010, p. 38). Esta sensibilidade, ou abertura dos sentidos, é também, segundo os autores, fundamental para a experiência da Cidade, na medida em que as interações que estabelecemos com a componente física da Cidade constituem um diálogo de nível simbólico que informa a definição da nossa identidade enquanto indivíduos e enquanto seres sociais (em relação): «la ciudad, el espacio urbano, las calles, los edificios, necesitan tener un orden significativo para nosotros, límites definidos donde proyectar nuestro mundo interior» (Canadell & Vicens, 2010, p. 38).

Segundo Anna O. Guitart (2006), é através do processo de subjetivação que determinado espaço se “transforma” num “lugar”: o lugar é, assim, uma construção social que assenta na atribuição de conteúdos e significados a um

---

<sup>76</sup> Itálico no original.

espaço que determinado indivíduo, ou determinado grupo, vive de forma quotidiana. Esta subjetivação é um processo de base eminentemente grupal: «las personas necesitan identificarse con un grupo o un territorio específico, a la vez que necesitan sentirse parte de un colectivo y sentirse arraigados en un lugar concreto» (Guitart, 2006, p. 69). É precisamente este tipo de experiências que se veem reduzidas ou limitadas nas cidades contemporâneas, pela redução das oportunidades de interação significativa entre os indivíduos, e entre os indivíduos e a Cidade, na medida em que, como já referimos, e conforme explicita Daniel Innerarity (2009), «as lógicas da mobilidade impõem-se em geral, acima das da territorialização» (Innerarity, 2009, p. 107).

Esta ideia de que há um mecanismo fortemente subjetivo na base da definição dos territórios é também discutida por Innerarity (2009) quando refere que «o território não é um dado objetivo, mas um artifício», na medida em «não é uma finalidade em si, antes está ao serviço de determinadas finalidades», como sejam a de constituir-se como «um instrumento de segurança mercê da delimitação da fronteira» (Innerarity, 2009, pp. 105-106). De facto, e conforme já discutimos com base nos contributos de François Ascher (2010), uma das características da sociedade contemporânea é a assunção do risco e da incerteza como elementos omnipresentes: conforme explicita Richard Sennett (2001) por referência às transformações no mundo do trabalho, «o risco torna-se uma necessidade diária suportada pelas massas» (Sennett, 2001, p. 125). Ainda nesse sentido, parece-nos relevante a constatação de Innerarity (2009), de que «todas as explicações oferecidas para esclarecer o que a globalização significa se contêm na metáfora de o mundo ter ficado sem arredores, sem margens» (Innerarity, 2009, p. 122).

É nestas condições que, sem dúvida, constatamos, não um desaparecimento, mas uma reconfiguração do território, «à medida que múltiplas jurisdições se sobrepõem, estendendo-se do local ao regional e deste ao nacional e ao transnacional» (Vieira, 2008, p. 88). Assim, e nas cidades contemporâneas, são múltiplos os territórios que os indivíduos e os grupos experimentam: territórios físicos como a casa, o local de trabalho, os espaços de lazer, a rua, as vias de comunicação; territórios virtuais, como as redes sociais *online*; territórios afetivos, como a família e as relações de amizade;

territórios globais, como a qualidade de cidadão europeu. Alguns destes territórios cruzam-se, enquanto que outros se encontram absolutamente desconectados. Nuns e noutros, um mesmo indivíduo assume uma variedade de papéis que são, afinal, aspetos da sua identidade: membro de uma família (pai/mãe, filho/a, irmão/ã, marido/mulher...), trabalhador/a independente ou integrado/a numa equipa ou ainda alheado/a do mercado de trabalho, participante ativo numa comunidade *online* ou consumidor passivo de conteúdos. Cada espaço, uma função, um aspeto da identidade.

No projeto da Cidade Educadora, e na conceção de Cidade que temos vindo a discutir, a vivência de um espaço é condição fundamental para a emergência de dinâmicas de trabalho cooperativo, uma vez que é esse entendimento partilhado de que determinado espaço (a cidade, a freguesia) é um lugar, partilhado e pleno de significado e memórias, tanto individuais, como coletivas.

## **1.2. Cidade e sentido: O espaço no desenho do educativo**

Conforme explicita Kevin Lynch (2007), «os locais têm um sentido maior ou menor, tal como os acontecimentos. As atividades e as celebrações associadas a um local apoiam a sua perceção, desde que sejam elas próprias percecionadas como vívidas e coerentes» (Lynch, 2007, p. 127). Isto significa que, quanto mais frequentes ou temporalmente prolongadas forem as experiências de determinado tipo, em determinado espaço, mais sólidos são os significados que lhes são atribuídos, quer ao espaço, quer às experiências. Estes significados, sendo especificados ao nível do indivíduo (por relação à sua história, às suas experiências), são socialmente construídos e, por isso, partilhados e difundidos. Por referência às experiências positivas, Lynch (2007) considera que «um local bom é aquele que, de algum modo adequado à pessoa e à sua cultura, consegue tornar essa pessoa consciente da sua comunidade, do seu passado, (...) [e] tempo e do espaço em que estes se integram» (Lynch, 2007, p. 137).



Sendo um aspeto determinante da vida dos indivíduos, a atribuição e o reconhecimento de sentidos (em relação a objetos, a locais, a outros indivíduos, a acontecimentos) é um processo fundamental do acesso à informação e do seu processamento e, conseqüentemente, de uma interação mais eficaz e mais satisfatória. No entanto, e conforme alerta Lynch (2007), a tendência, ao nível da gestão dos espaços e tempos urbanos, é muito mais frequentemente no sentido da supressão da «legibilidade dos locais» (Lynch, 2007, p. 141), do que no sentido inverso. Verifica-se, segundo o autor, uma proliferação de espaços de natureza ambígua, cujas formas de usufruto não são evidentes, cuja apropriação é, conseqüentemente difícil. No Porto, é possível identificar pelo menos dois exemplos desse fenómeno, que, no entanto, foram objeto de apropriações bastante distintas. Um desses exemplos é o Largo do Moinho de Vento, situado entre a Praça de Carlos Alberto e a Praça de Guilherme Gomes Fernandes, e objeto de profundas e prolongadas obras de reabilitação entre 2006 e 2007.



Imagem 3 – Aspeto atual do Largo do Moinho de Vento (Porto, freguesia da Vitória)

(Fonte: <http://renovaroporto.blogspot.com>)

O que encontramos neste pequeno largo (Imagem 3 – página anterior), localizado bem no centro tradicional do Porto, é, essencialmente, vazio. As

árvores fornecem pouca sombra e o mobiliário urbano, contemporâneo, é de disposição fixa. O largo encontra-se “colonizado” por pombos e as suas vias de acesso, exíguas, estão constantemente peçadas de carros. Existem apenas dois espaços de comércio cujos acessos principais estão voltados para o largo (uma loja de produtos para animais e um restaurante), apesar de existirem, nas ruas circundantes, diversos espaços comerciais. O edifício que se vê ao fundo na imagem acima e que ocupa toda a lateral nordeste do largo, encontra-se abandonado e avançado estado de degradação. Existe ainda um ponto subterrâneo de recolha de lixos, ao qual recorrem os vários estabelecimentos de restauração da zona. É um espaço que se encontra, habitualmente, votado ao abandono, não parecendo ser ponto de encontro e de permanência habitual para nenhum dos/as habitantes da zona, nem para os/as transeuntes. Parece-nos enquadrar-se na definição de Lynch (2007) de espaços de difícil legibilidade: as zonas de descanso são pequenas, fixas e orientadas de forma algo estranha (em relação umas às outras e em relação à configuração geral do largo); é comum acumular-se lixo junto ao ponto de recolha; à exceção das poucas (e ainda jovens) árvores, não possui nenhuma área ajardinada. Não parece ter sido cuidadosamente planeado ou construído com nenhum propósito concreto. Não sobressai da envolvente e tende a passar despercebido.

Um outro exemplo é o espaço exterior da Casa da Música (Imagem 4 – página seguinte), em particular aquele localizado em frente à fachada orientada para sudoeste, na direção da Praça de Mouzinho de Albuquerque (conhecida como Rotunda da Boavista). Trata-se, igualmente, de um espaço de difícil legibilidade: o terreno é irregular; está totalmente exposto às condições atmosféricas; encontra-se localizado numa das artérias mais movimentadas, em termos de trânsito automóvel, da cidade do Porto; trata-se de uma construção que, na sua estética, é claramente divergente em relação ao aspeto da envolvente. No entanto, e ao contrário do que aconteceu com o Largo Moinho de Vento, esta ambiguidade de sentido(s) traduziu-se numa apropriação massiva do espaço por parte dos/as praticantes de *skate*, patins em linha e acrobacias com bicicleta, tendo a irregularidade (e a atipicidade) do terreno sido aproveitada como vantagem.



Imagem 4 – Casa da Música – Avenida da Boavista/ Rua 5 de Outubro (Porto, freguesia de Cedofeita)

(Fonte: José Simões Ramos – [http://olhares.aeiou.pt/skate\\_na\\_casa\\_da\\_musica\\_foto2716861.html](http://olhares.aeiou.pt/skate_na_casa_da_musica_foto2716861.html))

Em alguns casos, estes/as ocupantes trazem objetos que utilizam para modificar o espaço (e aumentar o nível de dificuldade das práticas), como pequenas rampas e corrimões, que são depois novamente recolhidos. É um espaço que prima pelo aspeto limpo e cuja co-ocupação (entre os/as adeptos/as dos desportos radicais e aqueles/as que passam por esta que é, também, uma zona de elevada circulação pedonal) se faz de forma tendencialmente pacífica.

Sem nos alongarmos mais sobre estes dois exemplos, importa, então, discutir a importância dos sentidos – aquele(s) que é(são) idealizado(s) por quem desenha ou organiza o espaço e aquele(s) que é(são) construído(s) por quem dele usufrui – na apropriação dos espaços e, em concreto, da Cidade.

Herman Hertzberger (1996, 2008) é um arquiteto holandês que, na sua obra escrita, se tem dedicado a algumas questões deste âmbito. Nas suas *Lições de Arquitetura* (publicado originalmente em inglês em 1991), o autor introduz uma questão que nos parece interessante para esta discussão,

quando refere que «no mundo inteiro encontramos gradações de demarcações territoriais, acompanhadas pela sensação de acesso. Por vezes, o grau de acesso é uma questão de legislação, mas, em geral, é exclusivamente uma questão de convenção» (Hertzberger, 1996, p. 15). O que muitas vezes encontramos nas cidades do mundo ocidental, é que existem espaços que, administrativamente, são considerados de usufruto público, mas que não são, de facto, apropriados pelos indivíduos e os pelos grupos. Este fenómeno tem muitas vezes a ver com a configuração do edificado e com a utilização de elementos que produzem uma sensação de barreira (acessos estreitos, cancelas, portões, grandes desníveis no pavimento, recurso a pilares de bloqueio do acesso a automóveis, etc.). Jan Gehl, arquiteto e urbanista dinamarquês, na sua obra *Cities for People* (2010) refere que um dos motivos para essa dificuldade de identificação dos espaços públicos estará relacionada com a configuração da orla dos edifícios, uma vez que, segundo o autor, «the edges provide the opportunity for life in the buildings or immediately in front of the buildings to interact with life in the city» (Gehl, 2010, p. 75). Estas orlas, que podem ser parapeitos de janelas, escadarias de acesso, ombreiras de portas, etc., podem ser, e são frequentemente, utilizadas como zonas de descanso e permanência, uma vez que «our backs are protected , and our frontal sensory apparatus can comfortably master the situation» (Gehl, 2010, p. 75), e por isso constituem-se como zonas de experiência e interação – são os chamados «soft edges» (Gehl, 2010, p. 75). Quando isso não acontece, ou seja, quando o que os/as habitantes encontram são «long closed walls, few doors, sterile glass sections that signal “move on”» (Gehl, 2010, p. 81), existem menos motivos para permanecermos na rua e para nos deixarmos impregnar pela experiência do espaço público.

Parece-nos que esta questão remete para aquilo que Hertzberger (1996) refere como uma abordagem ao «objeto projetado mais como um instrumento do que como um aparato» (Hertzberger, 1996, p. 176): o autor considera que uma das principais preocupações a estar presente aquando da fase de projeto, para qualquer elemento construído, é a da expansão das possibilidades de uso, uma vez que «as pessoas usam seu ambiente em cada situação da melhor forma que podem, e frequentemente as coisas à sua volta, sem

intencionalidade, oferecem oportunidades inesperadas que são apreendidas “de passagem”» (Hertzberger, 1996, p. 176). Um exemplo de como esta apropriação do espaço, e consequente produção de sentidos, não é fácil nas cidades contemporâneas, está no mobiliário e na configuração atualmente prevalentes ao nível dos espaços projetados como “parques infantis”, quer dentro das Escolas, quer nos espaços públicos.



Imagem 5 – Parque infantil em Jardim de Infância (Leiria)

(Fonte: <http://capuchos.blogspot.com>)

De facto, o que hoje em dia encontramos em praticamente todas as cidades portuguesas são parques infantis como aquele que é visível na Imagem 5 (acima): solos sintéticos, resistentes, seguros e de fácil manutenção; mobiliário colorido e esteticamente apelativo, produzido de acordo com as normas de segurança internacionais. O que se tem verificado, aliás, ao longo

dos últimos anos tem sido a progressiva substituição dos parques infantis considerados obsoletos – solo em areia ou gravilha, mobiliário em metal ou de aproveitamento, entre outras características – por estes que correspondem à preocupação com a diminuição do risco nas atividades das crianças. A esta supressão do risco está, inevitavelmente, associada uma supressão das possibilidades de uso, no sentido em que, quanto mais explícito for o propósito de cada elemento, menos possibilidades de utilização considerada perigosa existem. Isto significa que a adaptabilidade destes elementos é mínima: cada peça serve, quase exclusivamente, um único propósito, não sendo, quase nunca, possíveis recombinações ou a mobilidade dos mesmos. Estes espaços tendem, assim, a tornar-se rapidamente aborrecidos, uma vez que não estimulam a imaginação nem o uso partilhado<sup>77</sup>. Nos contextos de acesso público, este tipo de espaços tende, inclusive, a ser objeto de atos de vandalismo, que evidentemente condenamos, mas que pensamos poderem estar relacionados com esta univocidade dos usos que lhe estão associados.

Quando, atrás, referimos o exemplo do Largo do Moinho de Vento, no Porto, e apontámos a configuração do mobiliário urbano existente como um dos motivos para o seu abandono, apontávamos para aquilo que Hertzberger (1996) refere relativamente ao ato de sentar-se, de estar sentado/a, uma vez que, segundo o autor, «um lugar para sentar oferece uma oportunidade de apropriação temporária, ao mesmo tempo em que cria as circunstâncias para o contacto com os outros» (Hertzberger, 1996, p. 177). A presença de cadeiras ou bancos em posição fixa, em relação a si e em relação ao espaço envolvente, transmite ao/à utilizador/a a mensagem de que existe um número limitado (*a priori*) de possibilidades de uso e de interpretação, o que rapidamente contribui para um desinteresse em relação aos ditos espaços.

A posição de Jan Gehl (2010) é a de que «first we shape the cities – then they shape us» (Gehl, 2010, p. 9), e o seu exemplo de referência, neste sentido, é a progressiva colonização das cidades, desde o século XX, pelos veículos automóveis: quantas mais e melhores são as vias de acesso automóvel, e quantos mais espaços de estacionamento se criam, mais

---

<sup>77</sup> Encontramos, por exemplo, e como é visível na imagem, elementos que apenas podem ser utilizados por uma criança de cada vez, ou duas no máximo.

automóveis chegam diariamente às cidades, uma vez que, quantas mais oportunidades existirem para o uso do carro, mais dependente a pessoa se torna desse uso. No entanto, e Gehl (2010) apresenta alguns exemplos nesse sentido, esta colonização não só é controlável, como reversível, uma vez que os hábitos de utilização, em caso de necessidade, são efetivamente adaptáveis. Ou seja, o que se diz aqui é que, caso exista, a nível administrativo, efetiva vontade de minimizar o impacto do trânsito na vida das cidades contemporâneas, tal é possível. Francesco Tonucci (Tonucci & Rissotto, 2001; Tonucci, 2004<sup>78</sup>; Tonucci, 2005) é um dos/as autores/as mais críticos/as quanto a esta ideia de que o domínio dos automóveis na Cidade é um mecanismo inevitável.

No que diz respeito aos espaços de trânsito (não automóvel), ou seja, os espaços que utilizamos para nos deslocarmos de um lugar para outro, Gehl (2010) considera que «in lively, safe, sustainable and healthy cities, the prerequisite for city life is good walking opportunities» (Gehl, 2010, p. 19), uma vez que o caminhar é um dos atos fundamentais da experiência de ser humano. Enquanto caminhamos, não só nos deslocamos de um sítio para outro, como experimentamos todos os estímulos associados à vida nas cidades: o contacto interpessoal, o contacto com o meio ambiente (clima, espaços verdes), o contacto (ainda que breve) com os vários espaços de comércio, serviços e oferta cultural. Andar é, então, tal como poder sentar-se, uma experiência sensorial que potencia a construção de sentidos e, pela sua dimensão de partilha (com o Outro), a produção de significados e memórias.

Em *Space and Learning, Lessons in Architecture 3*, Herman Hertzberger (2008) faz uma análise extensa e pormenorizada da arquitetura dos espaços destinados ao processo de ensino-aprendizagem (escolas, centros educativos, universidades, etc.) e da forma como esta influi sobre as práticas pedagógicas, através da forma como os espaços (pelas suas características, pela sua disponibilidade e pela sua configuração) favorecem ou, pelo contrário, dificultam o processo educativo. Uma das ideias principais deste autor é a de que «an environment that is to create the conditions for learning has to be able

---

<sup>78</sup> Publicação original em italiano, sob o título *La Città dei Bambini*, em 1996.

to accept the most varied contents within the intimacy of the place», dado que «learning requires that you have the whole world around you» (Hertzberger, 2008, p. 103). Se isso é verdade para as experiências de aprendizagem formal, estruturadas, que acontecem em contexto de Escola, é-o também para a aprendizagem de um ponto de vista mais amplo. Para apreender, e construir aprendizagens sobre, o mundo, o indivíduo precisa de ter o mundo inteiro à sua disposição: para construir aprendizagens sobre as relações interpessoais, o indivíduo precisa de experimentar interações deste tipo; para construir aprendizagens sobre a diferença, o indivíduo precisa de experimentar a diversidade; para construir aprendizagens sobre a Cidade, é necessário ter acesso à Cidade.

No contexto da Cidade, e segundo Hertzberger (2008), «square and street are the two basic forms of centralizing, relational space» (Hertzberger, 2008, p. 129), da mesma forma que, na Escola, os corredores e o recreio/pátio são os espaços que permitem o contacto entre os indivíduos, que os atraem para o contacto interpessoal e os mantêm comprometidos com essa experiência, por oposição às salas de aula (que, ao nível da Cidade, encontrariam tradução nos edifícios habitacionais e nos espaços de trabalho) enquanto espaços com um propósito explícito, desenvolvido num clima de intimidade (por referência ao grupo-turma). Uma outra comparação possível entre o contexto de Escola e o contexto de Cidade é, na linha de Hertzberger (2008), é ao nível da definição dos objetivos. Segundo o autor, é possível identificar duas orientações quanto ao que é a Escola: «a) a place to learn how well everything works so that you can later join in and help it all along; b) a place to learn to think for yourself so that you can form your own opinion of society» (Hertzberger, 2008, p. 203). Também a Cidade pode servir estes dois propósitos: o de incentivar o consenso e a manutenção do *status quo* (ou seja, das lógicas que assistem às decisões no campo da planificação, da construção e dos usos dos espaços), ou o de estimular um pensamento e uma apropriação críticos, no qual possa basear-se a produção de soluções mais originais e mais adequadas aos interesses e às necessidades das comunidades. O desafio, para Hertzberger (2008) é o de transformar o “espaço público” em “espaço social”, ou seja, «space tailored to exchange where one confers with and is measured against



others; space invested with meaning for its occupants by events there, now and in the past, and the experiences these events have yielded» (Hertzberger, 2008, p. 205). O que, habitualmente, acontece ao nível da planificação urbana é que é dada muita atenção à configuração e à localização dos edifícios, mas pouca ou nenhuma aos espaços entre eles, e consequentemente, àquilo a que Gehl (2008)<sup>79</sup> se refere como «life between buildings» (Gehl, 2008, p. 8) e que é, afinal, tudo o que é de natureza relacional, comunitária, humana. Esses espaços de fronteira, de vazio, são, na verdade, pluripotenciais, desde que abertos (e submetidos) a lógicas dinâmicas e interrogantes.

A opinião de Hertzberger (2008) é de que «if the brain as an internal city is an impression of the external city, then the ideal external city should have the most richly varied environment» (Hertzberger, 2008, p. 235). O autor invoca, neste sentido, a imagem da “Cidade da Aprendizagem”, definindo que «a city is a Learning City when it arouses our curiosity, draws us in, a place where discoveries are to be made, that invites associations, stimulates thinking» (Hertzberger, 2008, p. 235).

Em síntese, podemos conceber a Cidade como um lugar onde se encontram refletidos toda a História e todo o conhecimento que produziram a comunidade que a habita, tal como ela é hoje. É um contexto em permanente transformação e, na maior parte dos casos, expansão. As cidades são, pelo facto de acolherem uma grande percentagem da população mundial, espaços de inevitável encontro e conflito. Apesar disso, ou por isso mesmo, são contextos especialmente favoráveis ao desenvolvimento integrado dos indivíduos e das comunidades. Desse desenvolvimento, não é alheável a dimensão identitária, ou seja, a definição de quem somos, de onde vimos e para onde queremos ir. As cidades são, assim, contextos de enorme potencial para a construção identitária de indivíduos e de grupos, bem como de construção de sentidos e objetivos partilhados.

No capítulo seguinte, debruçar-nos-emos sobre os aspetos mais operacionais da relação entre os indivíduos/grupos e a Cidade, para finalmente

---

<sup>79</sup> Publicado originalmente em inglês em 1987.

elaborarmos sobre o projeto da Cidade Educadora e introduzirmos, conseqüentemente, a discussão sobre o trabalho de mediação no contexto das dinâmicas sócio-educativas locais.

## Capítulo 2:

### A Cidade e os usos: Possibilidades, ação e comunidade

Neste capítulo, propomo-nos discutir sobre as cidades, já não tanto enquanto contextos físicos/construídos, mas mais enquanto espaços de sociabilidade, de expressão de desejos e propósitos. Começaremos por refletir sobre os conceitos de “público” e “privado”, nas suas aproximações às ideias de “individual” e “coletivo”/“comunitário”, dando conta da forma como, historicamente, se foram estabelecendo as relações entre as duas esferas (por referência aos contributos de Richard Sennett) e procurando traçar as características do momento atual, ou seja, de como a vida nas cidades reflete as tensões (ou a ausência de tensão) entre o domínio público e o domínio privado

Depois, avançaremos para a discussão da Cidade enquanto espaço dialético, ou seja, enquanto contexto onde a memória e o diálogo assumem um papel fundamental na emergência de iniciativas articuladas e trabalho cooperativo entre os/as vários/as atores/as sociais, percussores de um retorno à ideia de “bem comum”.

Finalmente, introduziremos a discussão sobre o conceito de “cidadania” por relação à experiência da vida na Cidade, refletindo sobre a participação cívica e política dos/as cidadãos/ãs e das organizações enquanto condições fundamentais para a construção do projeto de Cidade Educadora.

#### 2.1. O privado e o público – transformações

Em *Vida Urbana e Identidad Personal*<sup>80</sup>, Richard Sennett (2001) explicita que a vida nas cidades se tem caracterizado pela crescente importância da esfera privada. As cidades têm vindo a tornar-se espaços cada vez mais ilegíveis, ao passo que a casa se torna, mais e mais, num espaço polivalente,

---

<sup>80</sup> Edição original de 1970, sob o título *The Uses of Disorder: Personal Identity & City Life*.

do qual o indivíduo praticamente não precisa de sair: com a evolução das tecnologias da informação e da comunicação, muitas pessoas já trabalham a partir de casa (*online*) e utilizam a internet ou o telefone para fazer as suas compras e para contactar com familiares e amigos/as; com o recurso a métodos e materiais de construção tecnologicamente avançados, as casas são espaços cada vez mais confortáveis e funcionais; uma miríade de pequenos e grandes eletrodomésticos permite-nos conservar comida durante largos períodos de tempo e confeccioná-la fácil e rapidamente; quase todas as famílias têm a sua própria coleção de livros, música e filmes, quer em formato físico, quer em formato digital. Também o progressivo abandono dos centros históricos das cidades e o lento desaparecimento do comércio tradicional (“de rua”) ameaçam transformar as ruas e as praças das cidades em espaços desertos.

Estas e outras transformações ao nível das oportunidades e dos formatos de interação entre indivíduos em contexto urbano condicionam a emergência daquilo que Anthony Giddens (2001) designou como o «projeto reflexivo do *self* – a condição de um indivíduo se relacionar com os outros de um modo igualitário» (Giddens, 2001, p. 132)<sup>81</sup>.

Também François Ascher (2010) argumenta neste sentido, quando alude à identificação de um processo de «recomposição social das cidades» (Ascher, 2010, p. 66). Os vários aspetos da evolução tecnológica, que já referimos, servem, segundo autor, o propósito de proporcionar aos indivíduos uma sensação de controlo sobre os espaços e a temporalidade em que circulam, num processo que designa como de «individualização do espaço-tempo» (Ascher, 2010, p. 66): os indivíduos tornam-se cada vez mais individualistas nas suas opções, ao mesmo tempo que buscam a ubiquidade, procurando estar presentes no máximo de contextos num mínimo de tempo. Da mesma forma que as diversas esferas da vida se encontram, progressivamente, mais fragmentadas (quer do ponto de vista físico, quer do ponto de vista do investimento de tempo), também ao nível dos acontecimentos, ou seja, dos eventos relevantes na vida dos indivíduos, estes são cada vez mais frequentes,

---

<sup>81</sup> Edição original em inglês em 1992.

mas também espaço-temporalmente mais circunscritos. Do ponto de vista do funcionamento dos espaços e serviços públicos, verificam-se também transformações: os horários de trabalho são cada vez mais diversificados, e uma grande parte dos indivíduos não pode usufruir dos serviços públicos dentro do seu horário de funcionamento normal; muitos destes serviços já permitem a realização de uma série de operações *online*, e as Lojas do Cidadão (onde se agregam balcões de uma série destes serviços) já funcionam em horários alargados (durante a semana até cerca das 19.30h, bem como ao sábado até às 15h).

Um dos exemplos que Ascher (2010) refere é o dos transportes públicos, que, em cidades como o Porto, já funcionam de forma regular em horários “atípicos” (ex.: as “Linhas da Madrugada” da STCP<sup>82</sup>), que já não dependem necessariamente das movimentações de tipo pendular (as chamadas “horas de ponta”). Recentemente, a STCP disponibilizou um serviço ainda mais individualizado (designado “Gato”), em que é possível reservar antecipadamente um lugar (ou vários) em autocarros que circulam ao fim de semana, e determinar a paragem de entrada e saída.

Na sua análise sócio-histórica sobre a evolução das relações entre o domínio público e o domínio privado, Richard Sennett (2002)<sup>83</sup> remete-nos para a metade do século XVIII como um momento marcante desta relação, na medida em que as crianças passaram, progressivamente, a ser consideradas (e tratadas) como indivíduos substancialmente diferentes dos/as adultos/as, sendo-lhes reconhecida uma condição mais frágil, e estando, por isso, menos habilitadas para suportar os desafios impostos pela experiência urbana, da vida em público.

Segundo Sennett (2002), é a crescente relevância da ideia de “personalidade” que, no séc. XIX, abre caminho para a individualização do social, «by inducing people to believe that interchanges in society were disclosures of personality» (Sennett, 2002, p. 219). Paradoxalmente, Sennett (2002) identifica dois elementos definidores daquela que é, atualmente, aquilo

---

<sup>82</sup> Sociedade de Transportes Coletivos do Porto.

<sup>83</sup> Publicado originalmente em 1977.

que designa como a “sociedade íntima”: por um lado, o narcisismo (assente no culto da personalidade) e por outro a ênfase na ideia de comunidade. O autor considera que o caminho mais fácil para a construção de uma ideia de comunidade é a ação coletiva contra uma ameaça comum. No entanto, refere que cada vez a identidade coletiva depende menos da ação coletiva, uma vez que cada vez existem menos oportunidades para essa ação partilhada. Aquilo que resta é, então, a fantasia e a projeção:

«given the fact that the symbols of personality were in actuality so unstable, that the act of reading personality was so difficult, it makes sense that the enlarging of the terms of personality to encompass the personality of a collective group could work, if at all, only through acts of fantasy and projection» (Sennett, 2002, p. 223).

É neste processo que nos aproximamos do momento atual, em que experimentamos aquilo que o autor designa como a “sociedade íntima”, em que «we have come to care about institutions and events only when we can discern personalities at work in them or embodying them» (Sennett, 2002, p. 338): é esta a natureza da relação de muitos indivíduos com as forças políticas, por exemplo, quando se diz que não se vota em determinado partido, mas sim em determinada pessoa; a luta contra o terrorismo tem um rosto, assim como tem (vários) a onda revolucionária de demonstrações e protestos que percorrer os países do mundo árabe desde finais de 2010; sentimo-nos mais impelidos/as a tornarmo-nos doadores de sangue ou de medula óssea quando conhecemos o resto daqueles que sofrem pela falta desses recursos. É esta a “tirania da intimidade” que Sennett (2002) identifica como estando na base do declínio do espaço público, da vida pública. É a ideia de que a vida em comunidade serve o propósito de enriquecer a vida individual, e não o contrário, que está na base deste declínio. A Cidade é, assim, para o autor, «the instrument of impersonal life, the mold in which diversity and complexity of persons, interests, and tastes become available as social experience» (Sennett, 2002, p. 339).

Também Daniel Innerarity (2010), em *O Novo Espaço Público*, expõe o fenómeno denunciado por Sennett (2002), designando-o de «esfera íntima

total» (Innerarity, 2010, p. 31), que emerge porque «o espaço íntimo já não está rodeado por um mundo público que pudesse representar um certo contrapeso perante a intimidade» (Innerarity, 2010, p. 32). Uma das questões introduzidas por este autor é a experiência emocional, ou seja, do espaço público enquanto espaço de vivência partilhada de indignação, dor e compaixão, especialmente num momento sócio-histórico em que as notícias nos chegam, através dos meios de comunicação, em questão de minutos; em poucas horas depois da ocorrência de catástrofes, emergem movimentos de solidariedade. Este espaço emocional é vivido com rapidez e intensidade, mas, alerta Innerarity (2010), «as emoções mais intensas costumam ser as mais rapidamente esquecidas», não sendo «possível pôr essas disposições amorfas ao serviço da sociedade sem mediações institucionais» (Innerarity, 2010, p. 43).

É, segundo o autor, na esfera política que estas disposições para a ação se organizam e consolidam, transformando-se em projetos e processos.

## **2.2. A Cidade como dialética: Memória, projetos e o comum**

Segundo Borja e Muxí (2003), «la ciudad actual sufre un triple proceso negativo: disolución, fragmentación y privatización» (Borja & Muxí, 2003, p. 30). O primeiro processo refere-se ao aspeto físico da transformação das cidades, que, como já referimos, atualmente se caracteriza pela suburbanização e pelo progressivo esvaziamento dos centros históricos. O segundo processo refere-se à proliferação de espaços altamente funcionais, mas hiper-especializados, geograficamente dispersos (amiúde remetidos para as áreas limítrofes das cidades) e monovalentes, conectados entre si e à Cidade por vias de comunicação longas, mas rápidas e eficazes (com um mínimo de paragens, um mínimo de interrupções). O último processo a que o autor e a autora se referem, o de privatização, tem a ver, por um lado, com uma certa “ghettização” dos espaços habitacionais (em que encontramos, num extremo, os condomínios de luxo, e no outro, as “ilhas”), e por outro lado, com a progressiva comercialização dos espaços públicos, associada à proliferação

dos centros comerciais, cada vez mais procurados em detrimento dos espaços ao ar livre.

São estes processos que, na opinião do autor e da autora, que contribuem para o progressivo desaparecimento do espaço público e do sentido de participação e comunidade a ele associado. De facto, o que encontramos, e conforme já referimos, são interações cada vez menos densas e significativas e uma progressiva uniformização dos espaços e das atividades que neles são possíveis. Por outro lado, os processos identificados contribuem ainda para o acentuar das desigualdades.

No entanto, e como assinalam Borja e Muxí (2003) a “morte da cidade” já foi anunciada por diversas vezes, mas continuam a persistir dinâmicas e forças que favorecem a manutenção e o crescimento do modelo urbano, não obstante os fatores económicos e técnicos, a que já fomos aludindo, e que pressionam no sentido da fragmentação. Mito ou realidade, a Cidade continua a ser encarada por muitos/as como o espaço das oportunidades, das possibilidades, da ação, da realização pessoal e coletiva, da mudança e da inovação. Conforme explicitam o autor e a autora, «la ciudad es el continente de la historia, el tiempo concentrado en el espacio, la condensación del pasado y la memoria» (Borja & Muxí, 2003, p. 33).

Daniel Innerarity (2010) refere, a propósito da memória, que esta é «mais que um registo de dados, (...) é uma escola que ensina a contingência dos acontecimentos humanos» (Innerarity, 2010, p. 183). Por referência ao contexto da Cidade, esta consideração parece-nos particularmente interessante, na medida em que o que está aqui em causa é a ideia que a Cidade reflete a História da comunidade que a habita, uma História que é, não apenas a dos/as “vencedores/as” – que erigem, ou veem erigidos em sua honra, monumentos, estátuas, bustos, igrejas, palácios... – mas também a dos/as “vencidos/as” – aqueles/as que veem os seus espaços comerciais encerrados, aqueles/as que são forçados/as a abandonar as suas casas, aqueles/as que veem as sedes das suas associações a degradar-se por falta de fundos que garantam a sua subsistência. A Cidade é, assim, um



testemunho vivo (por vezes, moribundo) das consequências da ação, e da inércia, social.

Uma outra questão para a qual este autor chama a atenção é a de que «a identidade não é o resultado de uma ação, mas de uma história» (Innerarity, 2010, p. 185), ou seja, de que a identidade é algo que emerge, e que se constrói por referência ao que acontece, e não em resultado da vontade e da ação consciente dos indivíduos e da comunidade. Segundo Innerarity (2010), «a identidade é o que resulta do complexo de intenções discrepantes que lutam até que finalmente o imprevisto as derrote. O que nós somos historicamente resulta sempre da mistura da intenção com o seu contrário» (Innerarity, 2010, p. 185). No âmbito da Cidade, esta parece-nos também uma ideia cuja discussão é relevante: as cidades, e as comunidades, são, como aliás já referimos, espaços de encontro e interação e, conseqüentemente, espaços de conflito<sup>84</sup>. Esse conflito potencial, que tem a ver com interesses, necessidades, posições e crenças, entre outros aspetos, emerge do confronto com intenções divergentes (ou incompatíveis) com as nossas. Sendo o conflito um elemento incontornável da experiência de ser humano e de ser em sociedade, é a gestão das situações de conflito que compõe a nossa História pessoal e a História alargada da comunidade a que pertencemos.

Para Innerarity (2010), o papel da História, e conseqüentemente da memória, é o de «agudizar a nossa percepção da alteridade e das diferenças, em legitimar o desacordo com o vigente, em possibilitar uma diferente qualificação do bom e do mau» (Innerarity, 2010, p. 192). Parece-nos que este é um contributo importante para discutir a ideia de que comunidade é necessariamente consenso e harmonia social, de que fazer parte de um grupo é “cantar a uma só voz”, e que ser “cidadão/ã” (no sentido de membro da comunidade que é a Cidade) é integrar uma massa homogênea, silenciosa, anónima, cujo objetivo é alcançar um “bem maior”, que nenhum dos seus membros consegue exatamente destrinçar. Na verdade, a ideia do “bem comum” é apenas um dos aspetos da vida em comunidade, embora isso não

---

<sup>84</sup> Discutiremos o conceito de conflito, e a sua relevância no quadro do trabalho social e educativo de âmbito local, mais aprofundadamente na terceira parte desta tese.

signifique a rejeição do indivíduo, nem o sufoco da diferença através do silenciamento das vozes divergentes – ou, pelo menos, não necessariamente.

Segundo Daniel Innerarity (2019), «o que configura o rosto das sociedades e as distingue do mero agregado de indivíduos é a presença de bens coletivos, de oportunidades e riscos comuns» (Innerarity, 2010, p. 203). Não obstante, o recurso ao argumento do “bem comum” ou do “bem maior”, a que também já aludimos, é ideológica e politicamente carregado, para além de pouco claro: a que nos referimos quando aludimos ao “bem comum”? Em que consiste o “bem”, e a quem é que ele favorece exatamente? Por que mandatos ou agendas se regem aqueles/as que se auto-proclamam (ou são proclamados/as) guardiões/ãs do “bem comum”?

Parece-nos, no entanto, que o oposto da apologia do bem comum acabará por ser o “salve-se quem puder”: uma vez que chegar a um consenso é demasiado difícil, cada um/a poderá fazer o que quiser, em favor do interesse próprio. Apesar de ser perigosa, a retórica do bem comum produz uma mais-valia, que está no facto de o seu uso provocar «a objeção cética que lhe pede que explique como sabe em que consiste o bem de todos» (Innerarity, 2010, p. 200).

Parece-nos, e está é também a posição de Innerarity (2010), que não é possível, nas sociedades contemporâneas, heterogéneas e complexas, uma definição objetiva do que é o interesse superior. A ambiguidade, bem como o conflito, são aspetos inalienáveis da vida em comunidade e o debate, enquanto espaço-tempo de interação em que aqueles/as que debatem estão entrincheirados/as por detrás dos seus pontos de vista, almejando a vitória, quer pela persuasão dos/as oponentes, quer pela prova de que o argumento do/a oponente é inválido, não nos parece especialmente interessante. O autor considera, assim, que «o bem como pode ser definido no plural» e que «pluralizar o bem comum também é atender a que isso é sempre uma articulação complexa de um conjunto de bens comuns» (Innerarity, 2010, p. 201). À medida que a noção de “bem comum” se complexifica e pluraliza, «ampliam-se e fragmentam-se os sujeitos a que ele se poderia referir» (Innerarity, 2010, p. 207).

### 2.3. Cidadania e modos de vida na Cidade: Direitos e participação

Mónica B. Vieira (2008) introduz algumas questões acerca da relevância do espaço (em especial, sobre a sua influência no exercício da cidadania, que recuperaremos mais adiante), mais concretamente da arquitetura e da acessibilidade do espaço urbano, para a construção da experiência de viver (n)a Cidade. A autora questiona, de forma desafiante, se «o direito à cidade, enquanto entidade materialmente concebida, [é] algo que realmente importa, quando o espaço eletrónico, organizado em rede» abre «uma nova fronteira ao espaço público, sobretudo na sua dimensão discursiva e política estruturada à distância» (Vieira, 2008, p. 105). De facto, o problema fundamental das redes sociais *online*, de acordo com a autora, tem a ver com a natureza fragmentada das interações que nelas se geram: são principalmente de tipo «*person-to-person* e *role-to-role*»<sup>85</sup> (Vieira, 2008, p. 105) e o que produzem, na linha de Ascher (2010), são redes de interação altamente complexas e amplas, das quais faz parte um número significativamente grande de indivíduos, que se liga diretamente a um número significativamente inferior de outros indivíduos, mas que está apenas secundária ou até terciariamente ligado a todos os outros. Neste contexto, a interação torna-se uma experiência centrada no “eu” (em vez de centrada no “nós”): as redes *online* tendem a permitir o anonimato e a seleção individualizada dos debates em que o indivíduo se dispõe a envolver-se, bem como da temporalidade em que esses “encontros” com o Outro acontecem. Não obstante a relativa facilidade do acesso a estes recursos, o usufruto do espaço *online* é tão excludente como o usufruto de qualquer espaço físico da Cidade: exige o domínio de um código linguístico e de códigos de conduta, para além da disponibilidade de tempo e de meios. Vê-lo-emos com maior detalhe quando discutirmos as questões relacionadas com a cidadania, mas importa aqui referir que o tipo de participação dos indivíduos em contexto *online* tende a ser, essencialmente, de elevada intensidade, mas também de natureza pontual e temporalmente breve. Ora, o projeto da Cidade Educadora pressupõe uma participação que é, na sua essência, antitética a esta permitida pelas interações *online*: pressupõe o estabelecimento e o cultivo de laços interacionais fortes e densos, mas também temporalmente longos e

---

<sup>85</sup> Itálicos no original.

comprometidos; por outras palavras, um reconhecimento da História e uma orientação para o futuro das relações.

Silva, Aboim e Saraiva (2008) referem que é possível identificar uma relação «entre a dimensão do aglomerado onde se habita e a participação política, sobretudo a de natureza automobilizada: quanto maior o local onde se reside, maior a propensão para a prática deste tipo de atividades políticas» (Silva, Aboim & Saraiva, 2008, p. 268). De facto, e conforme temos vindo já a perceber, as transformações que o tecido urbano tem vindo a sofrer ao longo das últimas décadas tem encontrado paralelo nas transformações ao nível das formas como os indivíduos e as organizações experienciam a Cidade, se apropriam dos seus espaços e organizam as suas redes relacionais. Viver na Cidade, por oposição a viver num contexto não-urbano, influi, naturalmente, sobre as experiências de participação cidadão, não só pela diversidade de oportunidades de participação disponíveis, mas também pela diversidade de estímulos e incentivos à ação. Se a Cidade está em transformação, de onde exatamente é o/a cidadão/ã? O que o/a define?

Entendida tradicionalmente como a forma de participação cidadã por excelência, o exercício do direito ao voto perde, progressivamente protagonismo nas sociedades contemporâneas. O aumento da expressão dos fenómenos migratórios tem, também, reflexos a este nível: viver num país já não é automaticamente sinónimo de ser cidadão/ã desse país.

James N. Rosenau (2010) considera que o exercício da cidadania está a sofrer simultaneamente diminuição e expansão: «se as taxas de votação durante as eleições forem examinadas, as provas apontam para uma conclusão indiscutível de que a diminuição está ocorrer» (Rosenau, 2010, p. 66); simultaneamente, são mediaticamente cada vez mais expressivas e frequentes as manifestações, os protestos, as dinâmicas cooperativas.

Borja e Muxí (2003) referem que a solução poderá estar ao nível da descentralização governativa, ou seja, da legitimação, não apenas dos órgãos de poder autárquico, mas também do movimento cívico organizado (como o associativo), de forma a que estes, pela sua proximidade aos/às cidadãos/ãs, possam combater a sensação de fragmentação e inconsistência.

De acordo com o Relatório *Educação: Um tesouro a descobrir* (Delors, et al., 1996), a educação cívica e a formação para a cidadania não poderão contentar-se com a adesão dos indivíduos a valores e formatos de participação tradicionais – isto é, a aprenizagem de um papel social –, devendo assumir, pelo contrário, o objetivo de conferir aos sujeitos ferramentas que lhes permitam interrogar-se sobre o valor da comunidade e a relevância de um projeto comum.

Em síntese, e como pudemos perceber, o conceito de “Cidade Educadora” é multidimensional e multirreferencial. Emergindo da relação entre “Cidade” e “Educação”, integra, como vimos questões relacionadas com a percepção dos espaços físicos, que surgem enquanto referentes para a construção identitária e assistem à construção de sentidos para o processo de aprendizagem. Estes espaços, sendo eminentemente físicos, são também construções sociais, mesmo ao nível da definição das suas fronteiras; daí, o recurso a conceitos como “território”, “lugar”, “local”.

Para além de espaços de sentido e identitários, as Cidades são, igualmente, contextos de ação e de apropriação individuais, mas também coletividades – e eventualmente comunitárias. A ideia da Cidade enquanto dialética é especialmente relevante neste sentido, uma vez que o que está em causa – ou, melhor dizendo, o que se busca no Projeto da Cidade Educadora – não é o consenso, mas antes a participação. É a participação, na sua pluralidade, que garante a emergência de iniciativas que realmente respondem às solicitações dos/as cidadãos/ãs, e o comum, mais do que abafar a diversidade, emerge com o propósito de configurar modos mais plenos e complexos de experimentar a cidadania e os direitos.

### Parte III:

#### A Mediação como trabalho social e educativo territorializado

«Em Cloé, grande cidade, as pessoas que passam  
pelas ruas não se conhecem. Ao verem-se  
imaginam mil coisas umas das outras, os encontros  
que poderiam verificar-se entre elas, as conversas,  
as surpresas, as carícias, as ferroadas.

Mas ninguém dirige uma saudação a ninguém,  
os olhares cruzam-se por um segundo e depois  
afastam-se, procurando novos olhares, não param.»

*As Cidades Invisíveis – As Cidades e as Trocas. 2.*

(Calvino, 2009, p. 57)

Em *As Cidades na Cidade*, Carlos V. de Faria (2009) introduz o conceito de “mediação” por referência ao campo urbanístico, considerando que a mediação é um «meio estratégico de acesso a bens e serviços urbanos» (Faria, 2009, p. 50). De acordo com o autor, nas cidades modernas era possível identificar agentes de mediação, ou seja, agentes de conexão entre os indivíduos, e entre estes e o mundo exterior, possibilidade que tem vindo a perder-se no quadro das transformações que as cidades têm sofrido ao longo das últimas décadas. Para Faria (2009), a mediação em contexto urbano serve o propósito de assistir indivíduos e grupos no processo de reclamação e reconhecimento de direitos ligados ao usufruto da Cidade.

A mediação em contexto urbano concebida por Faria (2009) assenta, essencialmente, numa lógica de serviço, de prestação de um serviço, pelo/a mediador/a à comunidade (indivíduos, grupos de indivíduos...), pelo que os dividendos que obtém a partir do desempenho das suas funções são limitados, e mais relacionados com «um capital social (reputacional), político, simbólico e talvez económico, projetando-o para a ribalta do meio local, regional e nacional» (Faria, 2009, p. 51). Para este autor, e como já percebemos, a

mediação emerge enquanto instrumento ao serviço da socialização e da integração social.

Já Fernando I. Ferreira (2005) concebe o papel do/a mediador/a de acordo com uma lógica um pouco diferente: por referência à figura do/a investigador/a, e ao seu papel relativamente aos sujeitos da sua investigação, o autor considera que «no conjunto polifónico e polissémico das práticas discursivas, o investigador (...) assume essencialmente um papel de mediador e tradutor das experiências, das linguagens e das justificações múltiplas dos atores sociais envolvidos no processo de pesquisa» (Ferreira, 2005, p. 123). Esta parece-nos uma ideia relevante para introduzir a reflexão acerca da mediação sócio-educativa e do seu papel no Projeto da Cidade Educadora: a noção de que o trabalho de mediação é um trabalho de tradução, de recomposição num contexto de polissemia. Isto é, de facto, como vimos na segunda parte da tese, o que também encontramos na Cidade enquanto comunidade: diversidade de experiências, pluralidade de sentidos, multiplicidade de estratégias de gestão do passado (da memória), do presente (da ação) e do futuro (dos projetos) dos indivíduos e dos grupos. Parece-nos que, não apenas na investigação, mas também no trabalho social e educativo, faz cada vez menos sentido a emergência de figuras autocráticas, dos/as tais “maestros/as” a que o autor alude. Se o trabalho de investigação deve assentar, na perspetiva de Ferreira (2005), entre outros/as autores/as, na «prioridade à descoberta do terreno e dos sistemas de ação concretos» (Ferreira, 2005, p. 123), parece-nos que, no contexto do trabalho social e educativo tal é, se não mais, pelo menos tão verdade. A postura intervencionista, de implementação da mudança, de qualquer modo e a qualquer custo é, na investigação, como no trabalho social e educativo, garantia de desastre.

A Cidade, como a vida dos indivíduos, como o processo investigativo, como a ação no contexto social e educativo, é de acordo com aquilo que já fomos referindo, «ação comunicacional» (Ferreira, 2005, p. 122), ação “em relação”. É a partir deste pressuposto, que aliás terá já sido evidentemente nos textos anteriores, que nos propomos, no primeiro capítulo desta terceira parte, discutir o conceito de “mediação”, por referência às estratégias de

operacionalização (ou seja, de ação) deste tipo de trabalho social e educativo. A este propósito, ou melhor, com vista a este objetivo, refletiremos acerca do conflito, e do papel que este assume no desenvolvimento social e educativo dos/as vários/as atores/as locais e da própria comunidade. Faremos também uma breve resenha relativa ao “Estado da Arte” sobre a mediação, procurando sintetizar tipologias, modelos, enfim, abordagens de recurso à mediação no campo de trabalho social e educativo. Convocaremos, igualmente, o conceito de *empowerment* para discutir a mediação enquanto estratégia de promoção da autonomia e da participação cívica e política dos indivíduos, dos grupos e das organizações. Finalmente, faremos uma breve referência à produção científica recente relativa aos perfis profissionais e aos espaços de ação dos/as Licenciados/as em Ciências da Educação, designados/as como mediadores/as sócio-educativos/as.

No segundo capítulo desta terceira parte, procuraremos clarificar o que queremos dizer, ou melhor, a que nos referimos quando falamos de “mediação sócio-educativa” e de que formas características desta estratégia de ação se adequam às características de um trabalho social e educativo territorializado.

Importante ainda referir que, à semelhança do que aconteceu na segunda parte da tese, esta terceira parte assume um carácter essencialmente teórico e conceptual, que é depois discutido por referência aos dados do terreno – e de forma articulada em relação às reflexões produzidas na terceira parte – na quarta e última parte da tese.



## **Capítulo 1: Conceptualização e operacionalização do trabalho de mediação**

A par da questão “O que é a Cidade Educadora?”, existe uma outra que é central para o processo investigativo de que aqui se dá conta: “O que é a mediação?”. É sobre esta questão que nos debruçaremos ao longo deste primeiro capítulo da terceira parte.

Etimologicamente, a mediação – ato ou efeito de mediar – remete a ideia de “intervir acerca de”, “ficar no meio” ou “interceder”. O/a mediador/a será, então, logicamente, aquele/a que fica no meio, que intervém ou intercede acerca de algo. Historicamente, e de acordo com a resenha feita por M. Carme Torremorell (2008), a associação do ato de mediar à abordagem a situações de conflito é quase tão antiga como a própria espécie humana.

No entanto, conforme a própria autora refere, e conforme tivemos já oportunidade de discutir noutro contexto (Lúcio & Neves, 2010), as mudanças que se têm operado nas sociedades e nas Cidades contemporâneas têm produzido uma certa reconfiguração do ação mediadora: associada à expansão (ou complexificação) do conceito de Educação, «the emergence of lifelong learning and the pluralization of educational spaces has demanded an increasing articulation between different institutions and people», na medida em que «urban contexts appear to be challenging, yet privileged, platforms for intercultural dialogue, the understanding of the inherent developmental potential of conflict situations and the promotion of com inclusive, lifelong education» (Lúcio & Neves, 2010, p. 485).

Torremorell (2008) identifica, a este propósito, uma tendência para a disseminação dos sentidos e dos usos da mediação, geradora, na opinião da autora, de alguns perigos relacionados com utilizações perniciosas e a geração de dificuldades de consenso quanto à definição do que constitui, ou não, mediação. A nosso ver, «mediation may work both as a tool for rehabilitating informal institutions, the relationship between them and with the community

(and thus informal educational opportunities), and as a process that configures new social regulation devices» (Lúcio & Neves, 2010, p. 485).

Em termos gerais, pensamos ser possível definir a mediação enquanto intervenção, numa negociação, num conflito ou numa situação de incomunicação, de um/a terceiro/a aceite pelas duas partes em disputa (Moore, 2003; Vezzulla, 2004). Partiremos desta conceção para a nossa análise do conceito de mediação e para a discussão das suas formas operacionalização.

### **1.1. O papel do conflito no desenvolvimento social e educativo dos indivíduos e das comunidades**

A existência de conflito é um fenómeno inalienável da condição de ser humano. Se os conflitos existem, e são mais ou menos perturbadores, ao nível intrapessoal, quantos mais indivíduos ou entidades partilharem o espaço/contexto de interação, maior o potencial de conflito inerente. O conflito é, afinal, «um reconhecimento e uma confrontação das nossas diferenças» (Boldú, Carrasco, González, Rubí, & Valls, 2003, p. 77), ou seja, daquilo que nos torna seres particulares.

Roy J. Lewicki, David M. Saunders e Bruce Barry (2006) identificam quatro níveis de conflito: intrapessoal (ou intrapsíquico), interpessoal, intragrupal e intergrupar (Lewicki, Saunders, & Barry, 2006). As causas da emergência destes conflitos podem estar relacionadas com, entre outros aspetos, a oposição/incompatibilidade (ou perceção de) ou partilha (suscitadora de interações baseadas na competição) de interesses, necessidades, posições e/ou crenças.

Historicamente, podemos identificar duas formas de relação com o conflito: aquela que entende o conflito como um fenómeno patológico, e aquela que concebe o conflito enquanto forma comum de interação social. Parece-nos que a conceção prevalente é aquela que define o conflito como algo negativo, ou seja, aquela que se baseia na ideia de que o “estado ótimo” da sociedade é o estado de equilíbrio, de harmonia, de consenso. Esta crença tem dois aspetos: por um lado, assenta na ideia de que o conflito é um sintoma de

alguma disfuncionalidade ou desvio; por outro lado, parte do pressuposto que o conflito tem consequências maioritariamente negativas sobre os indivíduos e sobre os grupos. De facto, é possível identificar alguns aspetos negativos, ou com consequências potencialmente negativas, nas situações de conflito: a competição (assente na ideia de que a prossecução dos objetivos de uma das partes impede a prossecução dos objetivos da outra), a carga emocional (eminentemente desreguladora) e a dificuldade ou supressão das vias normais de comunicação, entre outros aspetos (Lewicki, Saunders, & Barry, 2006). Não obstante, os mesmos autores identificam alguns benefícios associados à experiência de gestão e resolução de situações conflituais: o desenvolvimento de competências relacionais e de autonomia, o fortalecimento das redes relacionais e a mudança/adaptação ao nível organizacional, entre outros aspetos (Lewicki, Saunders, & Barry, 2006).

No que diz respeito ao instituído, ou seja, ao conjunto das normas e das estruturas sociais, os conflitos têm também um potencial associado: eles podem emergir sem desafiar as regras estabelecidas, ou podem emergir a propósito das regras estabelecidas. Quanto mais flexíveis as estruturas sociais e as suas normas, maior o potencial transformador das situações de conflito que se referem às “regras do jogo” social.

Conforme sintetiza Torremorell (2008), «os conflitos [podem] (...) ser interpretados como situações com um importante potencial de fortalecimento ou *empowerment* humano»<sup>86</sup>, uma vez que, desde que abordados de forma construtiva, «fomentam o respeito, a confiança e a segurança das pessoas em si próprias, ao mesmo tempo que se afastam da desumanização e da adversidade» (Torremorell, 2008, p. 39).

Enquanto objeto de intervenção ao nível social e educativo, o conflito pode ser abordado de três formas distintas: enquanto perturbação, e portanto enquanto fenómeno passível de repressão e controlo; enquanto “expressão da normatividade”, e portanto enquanto fenómeno que deve ser objeto de análise e exploração de significados; enquanto resultado do investimento inerente à vida em comunidade, e portanto enquanto fenómeno que não é decomponível

---

<sup>86</sup> Itálico no original.

ou classificável, e cuja abordagem não deve fazer-se quanto aos objetivos, mas antes quanto ao processo. É esta última, parece-nos, a abordagem no quadro da mediação enquanto trabalho social e educativo – menos como intervenção e mais como ação comunicacional: uma conceção fluida, integrada, orientada, não para a solidificação (quer pela eliminação, quer pela glorificação) dos conflitos, mas para recomposição dos laços e das redes de interação social, «[n]um processo comunicacional de transformação do social» (Oliveira & Galego, 2005, p. 26).

Embora o trabalho de mediação social e educativa não possa restringir-se à mediação de conflitos, esta é a área na qual baseamos a definição conceptual e operacional de mediação que mobilizamos neste projeto, uma vez que é aquela em que, no quadro das Ciências Sociais e Humanas, a mediação mais tem sido estudada e colocada em prática de forma mais visível e com maiores repercussões (Moore, 2003; Mayer, 2004).

Xesús R. Jares (2002) organiza a visão sobre o conflito no contexto educativo de acordo com três perspetivas: a tecnocrático-positivista, a hermenêutico-interpretativa e, finalmente, a crítica. No quadro da visão tecnocrático-positivista, a sociedade-modelo é aquela em que não existem conflitos, uma vez que não é clara, de acordo com esta visão, a distinção entre conflito e violência. No contexto educativo, e especificamente na Escola, assiste-se a uma cuidada programação das atividades e à utilização de processos de controlo para prevenir ou limitar ao máximo as situações de conflito; neste sentido, se o conflito emergir é devido a falhas, quer ao nível da planificação, quer ao nível dos próprios indivíduos.

Na visão que Jares (2002) designa de hermenêutico-interpretativa, o conflito não só não é negado, como se considera indispensável e até positivo para estimular a criatividade do grupo. Esta é uma perceção do conflito orientada para o indivíduo, pelo que se entende que os conflitos são causados exclusivamente por problemas de perceção individual e/ou deficiente comunicação interpessoal; nesse sentido, as soluções apresentadas limitam-se a favorecer os processos comunicacionais, estando totalmente descontextualizadas – ignoram-se questões como: Qual o contexto ou cenário

em que o conflito ocorreu? Quais os motivos ou interesses que o causaram? Que posições foram ocupadas por cada uma das partes em disputa? Quais as estratégias ou táticas utilizadas?

Na perspetiva crítica, o conflito é entendido como elemento fundamental para a transformação das estruturas educativas, ao passo que a Escola é vista como um cenário cultural de interação, negociação e contraste social. O conflito é, não apenas olhado como algo natural, mas inclusive como algo passível de utilização didática, no sentido de questionamento das práticas, das normas, dos mapas relacionais e de uso do território educativo, etc. Trata-se de uma abordagem contextualizada, ou melhor, integrada, no sentido em que é tido em conta o enquadramento económico, social e político da comunidade educativa.

É desta última perspetiva que mais nos aproximamos, uma vez que nos parece aquela que melhor se adequa a uma abordagem ao trabalho social e educativo que apela, ela mesma, ao recurso à recomposição, à criatividade e à democratização das estruturas de relação com o saber, com as organizações e com o contexto sócio-cultural.

## **1.2. Modelos de mediação no campo sócio-educativo**

Torremorell (2008) sintetiza os contributos de diversos/as autores/as relativamente aos modelos de relação entre as pessoas participantes, a situação de conflito em que se encontram e o processo comunicacional que se estabelece:

- No modelo de “solução de problemas”, o objetivo da mediação é a obtenção de um acordo, pelo que a atenção é focalizada sobre o conflito (a situação concreta, percecionada como perturbadora), ficando os/as participantes e o processo em segundo plano;

- No modelo “transformativo”, o objetivo da mediação é o desenvolvimento pessoal, pelo que a atenção é focalizada sobre os/as participantes, ficando o conflito e o processo em segundo plano;

- No modelo “comunicacional”, o objetivo da mediação é a renovação das narrativas (ou seja, a recomposição social, das relações entre os indivíduos e destes com o Mundo), pelo que a atenção é focalizada no processo, ficando os/as participantes e o conflito em segundo plano.

Parece-nos que a ação definida no quadro da mediação enquanto trabalho social e educativo se aproxima mais do último modelo, na medida em que o seu objetivo é, como já referimos, a reconfiguração das narrativas acerca do mundo e das interações.

No que diz respeito à postura do/a mediador/a face ao conflito e, consequentemente, face ao processo de mediação, importa referir que

«the mediator’s intervention, necessarily impartial, is limited and nonauthoritarian. This intervention is guided essentially towards enabling communication between the parties, aiming to help them achieve a mutually acceptable agreement. In addition to dealing with substantive aspects, mediation should also deal with the subjective, emotional and relational elements of the conflict» (Lúcio & Neves, 2010, p. 486)

Pensar na mediação enquanto trabalho social e educativo exige a reflexão sobre duas características clássicas da mediação de conflitos: a neutralidade e a imparcialidade. A primeira refere-se à regra de que o/a mediador/a não deve tomar o partido de nenhuma das partes em conflito, procurando, sempre que possível, manter uma atitude de alguma indiferença relativamente aos resultados obtidos através do acordo entre as partes. A segunda refere-se à assunção de uma atitude de equidade em relação ao tratamento de ambas as partes. Dizer que a ação do/a mediador/a é limitada é assumir que o/a mediador/a não é a peça principal do processo comunicacional, e que este é determinado “de baixo para cima”, ou seja, tendo como protagonistas os indivíduos e/ou as organizações em situação de conflito/incomunicação.

Esta será, talvez, o aspeto de maior distinção entre a mediação social e educativa e outras formas de intervenção no âmbito sócio-educativo, na

medida em que o/a mediador/a não procurará, à partida, orientar o processo numa ou noutra direção, mandatada *a priori* e externamente aos indivíduos e/ou organizações em situação de conflito/incomunicação que buscam o apoio do/a mediador/a.

O trabalho de mediação, como outros no campo sócio-educativo, é desenvolvido com e para as pessoas. Os dispositivos ou serviços de mediação estão, assim, integrados num movimento de cariz social e político de promoção da cidadania, da autonomia, da responsabilidade e da participação; nesse sentido, o trabalho de mediação é um trabalho inclusivo e de natureza cooperativa, em que o/a mediador/a, não sendo parte do “problema”, é parte do processo da sua gestão. Embora possamos admitir que o/a mediador/a deverá almejar a imparcialidade e a neutralidade, não existe neutralidade na opção pelo processo de mediação; este é, eminentemente, um momento de implicação política.

Tiago Neves (2010) começa a sua abordagem àquilo que designa como “modelos de mediação social” referindo a curta existência da mediação no território nacional, mas uma rápida disseminação do uso do termo, que acabou por traduzir-se numa escassez de clarificação, não apenas no que diz respeito aos significados (ou seja, “a que queremos referir-nos quando falamos em mediação?”), mas principalmente, diríamos, ao nível dos usos: a que tipo de trabalho estamos a aludir quando identificamos determinada prática como “de mediação”? O autor distingue, assim, dois modelos de mediação que, na sua opinião, diferem quanto aos saberes do/a mediador/a, aos procedimentos da mediação e aos objetivos da mesma. O modelo que Neves (2010) designa como “romântico” é aquele que pressupõe a crença nas competências pessoais do/a mediador/a, a definição de linhas de ação pouco nítidas ou pouco específicas e assume como objetivos fundamentais a emancipação dos sujeitos, justiça social ou desenvolvimento local. O modelo profissional de mediação (Neves, 2010) assenta na importância da formação do/a mediador/a para o exercício da sua atividade. Está especialmente preocupado com a definição de estatutos ou perfis profissionais, e orienta a sua ação para a abordagem a problemas mais ou menos específicos e controláveis.

Na opinião de Neves (2010), aquilo que distingue, essencialmente, o trabalho de mediação de outros do contexto social e educativo é a ideia de que, na mediação, não são os/as profissionais que procuram o público, mas sim o contrário, não se tratando, por isso, de intervenção no sentido tradicional.

### **1.3. Mediação e *empowerment***

O nosso entendimento acerca do papel da mediação enquanto trabalho social e educativo no contexto do Projeto da Cidade Educadora deriva daquilo que Robert Bush e Joseph Folger (2005) designam como «the *empowerment* dimension of the mediation process»<sup>87</sup> (Bush & Folger, 2005, p. 13): o conflito, conforme vimos no primeiro ponto deste capítulo, deixa de ser exclusivamente olhado como elemento negativo e perturbador da interação, tornando-se, pelo contrário, ferramenta ao serviço do desenvolvimento social e educativo do indivíduo e da comunidade. A ideia de *empowerment* surge, assim, conectada ao potencial, inerente ao conflito, para o desenvolvimento de uma maior consciência de si e do Outro, bem como para a valorização dos discursos provenientes da comunidade, da participação e dos saberes profanos.

Paralelamente, e uma vez que um dos objetivos da mediação enquanto trabalho social e educativo é, no médio-longo prazo, a capacitação dos/as mediados/as para a abordagem e resolução autónoma de situações futuras<sup>88</sup>, é possível identificar mais uma vertente da relação entre mediação e *empowerment*.

Edward W. Schwerin (1995) considera que o conceito está relacionado com a transformação, em sentido positivo, de indivíduos, grupos e estruturas. De acordo com o autor, «one of the major reasons for the appeal of community mediation (...) is because of the linkage that is believed to exist between participation in the mediation process and the empowerment of individuals and communities (Schwerin, 1995, p. 7). Segundo o autor, e por referência às experiências e aos projetos de que o livro dá conta, podemos perceber que o

---

<sup>87</sup> Itálico no original.

<sup>88</sup> A ideia é de que, caso a ação mediadora seja, de facto, eficaz e satisfatória, esta tornar-se-á dispensável com o tempo.



aspecto fundamental por detrás do *empowerment* é a existência de um ciclo de *feedback* positivo: quanto mais positivas forem as experiências de participação ao nível comunitário, e quanto mais motivado o indivíduo se sentir, mais quererá participação. A mediação é, sem dúvida, no quadro do trabalho social e educativo, aquele que mais fortemente depende da motivação, do interesse e da disponibilidade para a ação demonstrados pelos indivíduos.

#### **1.4. Uma nota sobre os/as mediadores/as sócio-educativos/as: “fazer sentido” da Licenciatura em Ciências da Educação**

Conforme já referimos, têm sido, recentemente, publicados alguns trabalhos relativos ao trabalho desenvolvido pelos/as mediadores/as sócio-educativos, embora aqueles/as que surgem contemplados nesses estudos não sejam, exclusivamente, Licenciados/as em Ciências da Educação. Não obstante, pareceu-nos relevante sintetizar algumas ideias relativas ao perfil de competências e às principais áreas de intervenção destes/as profissionais.

Num estudo publicado em 2010 por uma equipa de investigação da qual fazem parte investigadoras das Universidades de Lisboa e do Minho (Silva, Caetano, Freire, Moreira, Freire, & Ferreira, 2010) encontramos alguns dados relativos aos vínculos profissionais destes/as mediadores/as: tratam-se, maioritariamente de profissionais com contrato de trabalho a termo certo e, por isso, sujeitos/as a situações laborais algo precárias. A grande maioria dos/as inquiridos/as neste estudo encontrava-se em situação de 1.º emprego, o que, na opinião das autoras, «pode ter a ver com a ainda emergente prática socioprofissional da mediação e com precariedade profissional que lhe está associada» (Silva, Caetano, Freire, Moreira, Freire, & Ferreira, 2010, p. 126). O facto de a maioria destes/as mediadores/as ter chegado às suas funções através de convite ou nomeação, por oposição a um procedimento concursal, reflete, na opinião das autoras, a inespecificidade do perfil de competências destes/as profissionais, sendo a mediação sócio-educativa olhada, ao nível patronal, como prática largamente informal e algo desconhecida.

A grande maioria destes/as profissionais encontra-se a desenvolver a sua atividade no quadro de programas interministeriais vocacionadas para a prevenção do abandono escolar, a promoção do sucesso educativa e a erradicação do trabalho infantil. Embora os seus âmbitos de ação sejam relativamente diversificados, é no contexto escolar que a maioria destes/as profissionais desenvolve a sua atividade.

Os dados recolhidos e analisados por Caetano, Freire e Ferreira (2009) e por Silva e Machado (2009) parecem ir no mesmo sentido, corroborando a ideia que havíamos já manifestado, de que o contexto local ou comunitário, nomeadamente no que diz respeito às dinâmicas educativas informais e não-formais, não parece estar especialmente recetivo ao trabalho desenvolvido pelos/as mediadores/as sócio-educativos/a.

## **Capítulo 2: A Mediação Sócio-Educativa no quadro do desenvolvimento comunitário**

A mediação social e educativa, enquanto forma de ação específica no contexto local, baseia-se na gestão proximal das tensões, tendo como objetivo uma mudança ao nível da perceção dos indivíduos relativamente a si próprios enquanto agentes de mudança no contexto local. O trabalho de mediação é, conforme já referimos, um trabalho de complexificação, de reconstrução narrativa dos problemas e das interações, podendo igualmente operar a favor da valorização da cultura local (“profana”). Enquanto forma de trabalho social e educativo, a mediação é, essencialmente, um processo de trocas e partilha, assente na dialética entre aqueles/as que são, tradicionalmente, sujeito e objeto da intervenção sócio-educativa.

Na verdade, e de acordo com Villar (2007), o modelo de organização e ação local privilegiado no contexto do desenvolvimento do Projeto da Cidade Educadora tem as seguintes características:

«[o] incremento do grau de complexidade das inter-relações da organização; [o] avanço na criação de equipas interdisciplinares; [a] evolução do sistema de prestações para uma intervenção baseada em projetos e programas; a população deixa de ser concebida como consumidora de prestações passando a produtora das mesmas; o profissional deixa de ser distribuidor de respostas para converter-se em mediador» (Villar, 2007, p. 67).

Ainda que a experiência de participar num processo de mediação possa constituir-se enquanto experiência educativa para os/as envolvidos/as, é premente a questão de como gerar educação e transformação ao nível do coletivo (da comunidade, da Cidade). Para que tal seja possível, e para que a experiência da mediação tenha reflexos depois e para além do trabalho desenvolvido com as entidades em situação de conflito, é necessário que se procure uma ação mais diversificada e mais abrangente, como a que

procurámos levar a cabo através do estabelecimento de contactos com os/as vários atores/as locais, e que exploramos na quarta e última parte da tese.

Parece-nos evidente que, no contexto local, a emergência de dispositivos/serviços de mediação tem estado associada a uma certa “crise” dos macro-dispositivos de socialização e construção identitária. Não consideramos, no entanto, que o espaço de mediação deva constituir mais uma instância (degrau) do processo de burocratização do acesso das pessoas às instituições; antes pelo contrário: enquanto espaço de reconfiguração e reconstrução narrativa das interações, o trabalho de mediação no contexto social e educativo poderá servir, através da visibilização dos recursos sócio-educativos locais, o propósito de uma reaproximação dos indivíduos às organizações.

Na sua reflexão acerca do(s) terreno(s) da mediação social, Didier Demazière (2010) refere o espaço público como espaço de autonomia e a mediação como espaço de ação que se adequa especialmente às características do terreno social e educativo comunitário, com as suas particularidades, instabilidade e imprevisibilidade. O autor considera que o trabalho de mediação no terreno é um trabalho de *bricolage*, o que nos remete novamente para o conceito de recomposição narrativa.

Na opinião do autor, o terreno de ação do/a mediador/a social é de alguma tensão, no sentido em que nele estão em jogo, simultaneamente, dinâmicas de compreensão e constrangimento, de escuta e persuasão, de proximidade e distanciamento (Demazière, 2010). A indefinição sentida pelo/a próprio/a mediador/a no que concerne o seu perfil de competências profissionais condiciona, tal como as interações que estabelece no terreno, a construção de sentidos acerca do trabalho social e educativo. A emergência deste sentido só é possível, segundo Demazière (2010) a partir da experiência de trabalho concreta. O que parece dizer-nos é que a mediação enquanto trabalho social e educativo é menos interessante enquanto possibilidade, do que enquanto ação.

Nesse sentido, e segundo Demazière (2010), o trabalho de mediação é, também, de gestão da tensão entre reconhecimento (os/as interlocutores/as reconhecem a qualidade do trabalho desenvolvido pelos/as mediadores/as) e

desconhecimento (os interlocutores/as não sabem como enquadrar, de acordo com categorias profissionais pré-estabelecidas, o trabalho que os/as mediadores/as desenvolvem). Este é desafio duplo, de gestão das próprias expectativas e de manuseamento de um terreno (social e educativo) instável, que se coloca aos mediadores/as sociais e educativos no contexto da ação local.

## Parte IV:

### O Projeto “Massarelos, Freguesia Educadora”: Análise e discussão de processos e resultados

«Ninguém sabe melhor que tu, sábio Kublai,  
que nunca se deve confundir a cidade  
com o discurso que a descreve. E contudo  
entre eles há uma relação.»

*As Cidades Invisíveis – As Cidades e os Sinais. 5.*

(Calvino, 2009, p. 67)

Conforme já fomos explicitando ao longo da tese, o processo investigativo de que aqui damos conta integrou uma vertente de contacto com o terreno, que incluiu a recolha de dados junto de indivíduos, grupos e organizações de relevo ao nível da freguesia de Massarelos: a Junta de Freguesia, as Escolas, as empresas e as associações. Temos dificuldade em designar este aspeto do trabalho de investigação como “de intervenção”, uma vez que: por um lado, e embora as nossas abordagens ao terreno tenham sido estruturadas de acordo com uma lógica, não estava, à partida, definido um objetivo para a ação levada a cabo<sup>89</sup>, para além daquele que identificámos como sendo o de “escutar as

---

<sup>89</sup> Embora o possamos perceber olhando retrospectivamente para o trabalho desenvolvido, isto não é inteiramente verdade tendo como referência o início do projeto. Conforme é possível perceber na proposta apresentada à JFM em Dezembro de 2007 (ver Anexo XXXVII), e embora tenha ficado sempre claro que o objetivo primeiro do projeto era “a exploração das potencialidades da figura do/a mediador/a sócio-educativo/a e da formação, num contexto de Desenvolvimento Local”, previa-se que isso viesse a acontecer tendo como referência o seu papel no “apoio à construção de um Projeto Educativo Local (ou seja, de um compromisso entre os/as vários/as agentes locais no sentido de transformação o território num espaço-tempo educativo para todas as pessoas) e de um Conselho Local de Educação para a/na Freguesia de Massarelos”. Rapidamente percebemos, no entanto, que a chamada à ação dos/as vários/as atores/as sócio-educativos/as locais não podia fazer-se de forma “cega”, ou seja, em primeiro lugar partindo do pressuposto que não existia, à partida, essa participação, e, em segundo lugar, sem escutar as disponibilidades, os interesses e as propostas de uns/umas e outros/as nesse sentido. Assim sendo, acabámos por “abandonar” os objetivos do Projeto Educativo Local e do Conselho Local de Educação em detrimento da ideia, que nos parecia menos “pré-figurada”, de convocar os/as vários/as atores/as locais a refletir de forma articulada sobre as potencialidades educativas da Freguesia, da Cidade e da ação das suas

percepções”; por outro lado, e, de certa forma, conseqüentemente, não elaborámos um plano de controlo ou avaliação do impacto das ações desenvolvidas.

Não obstante, aquilo que, de facto, “fizemos”, ou seja, as ações que desenvolvemos junto destas entidades enquadram-se, parece-nos, naquilo que já vimos serem as características da ação desenvolvida pelos/as mediadores/as sócio-educativos/as no contexto do Desenvolvimento Local. O que queremos dizer é que, não tendo esta investigação uma vertente de intervenção, ela é uma investigação sobre a intervenção, ou seja, é uma reflexão epistemologicamente, metodologicamente e teórico-conceitualmente informada sobre a ação que desenvolvi, enquanto mediadora sócio-educativa, no contexto da JFM.

Da proposta apresentada à JFM (ver Anexo XXXVII), fazia ainda parte a ideia de que o trabalho a desenvolver assumir-se-ia como uma espécie de “estudo de caso”, a partir do qual pudesse “emergir um instrumento que se constitua enquanto modelo de intervenção possível, no sentido da mobilização, articulação e atribuição de sentido(s) à ação das instituições locais em contextos semelhantes ou mais amplos”. Assim sendo, pode perceber-se, sendo contextualmente enquadrado, o trabalho desenvolvido não se encontrava desconectado daquilo que são outras reflexões (e outros contributos) acerca da Cidade Educadora e do tipo de intervenção social e educativa que o projeto prevê, como aliás referíamos, afirmando que “é, também, um estudo comparativo, na medida em que mobiliza contributos de estudos desenvolvidos em contextos semelhantes”.

A especificidade e a relevância particulares deste projeto prendiam-se, a nosso ver, com o facto de “este projeto representa[r] uma inovação no âmbito do Desenvolvimento Local, pela especificidade do contexto eleito (uma Freguesia) e na medida em que pretende revestir-se de uma instrumentalidade que possibilite a sua adequação ao contexto inicial e a outros contextos possíveis, assumindo-se, por isso, como um “trabalho-piloto””.

---

organizações, sem que esta estivesse *a priori* condicionada por expectativas quanto aos papéis de cada um/a.

Conforme já referimos, o processo investigativo de que aqui se dá conta é subsidiário de uma primeira abordagem ao contexto da freguesia da Massarelos, e ao objeto de estudo que era o trabalho dos/as Licenciados/as em Ciências da Educação na administração local, que teve lugar no contexto do estágio curricular da LCE. A partir desta primeira abordagem, organizada em torno de entrevistas a representantes de organizações de relevo no quadro sócio-educativo local, foi possível identificar algumas problemáticas-chave. Conforme explicitámos no documento de proposta já referido, “de acordo com a auscultação aos/às representantes de várias entidades locais, são entendidos como problemas educativos da Freguesia de Massarelos, devendo ser objeto de atenção especial:

- a) o desemprego;
- b) o insucesso, o abandono e o absentismo escolares;
- c) a degradação física das infraestruturas públicas locais;
- d) o apoio educativo a crianças com dificuldades de aprendizagem ou de integração escolar (nomeadamente a integração sócio-cultural das comunidades imigrantes);
- e) a interação entre os vários níveis de ensino;
- f) a cooperação entre as Escolas e o tecido empresarial;
- g) a descaracterização e desertificação das zonas históricas da Freguesia;
- h) o impacto social (familiar e comunitário) do consumo de estupefacientes e da criminalidade;
- i) a falta de pessoal não docente nas Escolas;
- j) a habitação precária;
- k) o impacto social e urbano (mas também as potencialidades) do envelhecimento generalizado da população;



- l) a organização das atividades extra-curriculares para as crianças em idade escolar;
- m) a reabilitação do movimento associativo.”

De forma mais detalhada, o que tínhamos, então, percebido como fundamental a partir destes primeiros contactos exploratórios era a premência da inclusão dos/as vários/as atores/as sócio-educativos/as com expressão local num qualquer potencial “projeto educativo” da comunidade, de forma a que, levados a discussão plenária, os ditos “problemas sociais e educativos” pudessem ver-se investidos de relevância comunitária e objeto de compromissos de resolução. Assim, e de acordo com a auscultação aos/às representantes das várias entidades locais, deveriam ser objeto de atenção especial: o desemprego (ver Anexos IV, I e XXXVIII), o insucesso, o abandono e o absentismo escolares (ver Anexos IV, VII, XXXVIII e XXXIX), a degradação física das infraestruturas públicas locais (ver Anexos VII, XXXVIII, XXXIX e XL), o apoio educativo a crianças e jovens com dificuldades de aprendizagem ou de integração escolar (ver Anexo VII), a descaraterização e desertificação das zonas históricas da Freguesia (ver Anexo I), a integração sócio-cultural das comunidades imigrantes, com especial atenção para a integração escolar dos/as seus/suas filhos/as (ver Anexo I), o impacto social (familiar e comunitário) do consumo de estupefacientes e da criminalidade (ver Anexos I e XXXIX), a falta de pessoal não docente nas Escolas (ver Anexo XXXVIII), a habitação precária (ver Anexo XXXVIII), o impacto social e urbano (mas também as potencialidades) do envelhecimento generalizado da população (ver Anexo XXXIX), a organização das atividades extracurriculares para as crianças e os/as jovens em idade escolar (ver Anexo XXXIX) e reabilitação do movimento associativo (ver Anexos XXXVIII, XXXIX e XL).

Um outro espaço-tempo passível de transformação na Freguesia de Massarelos seria o âmbito da cultura popular e da aprendizagem ao longo da vida, no qual vários/as atores/as sociais e educativos/as locais concordam que as associações de cidadãos/ãs poderiam ter um papel determinante: a professora representante da Escola EB1 do Bom Sucesso, por exemplo, afirma

que a ação destas coletividades permite suprir «*de certa forma, algumas das lacunas familiares, daquilo que a família não sabe oferecer, e até [oportunidades] culturais*» (ver Anexo I), considerando ser evidente e «*uma das maiores dificuldades que nós sentimos muitas vezes é (...) a falta do caldinho cultural em que as crianças crescem, (...) [porque] a vida das famílias é pouco alimentada, tem pouco espaço para uma vida cultural (...), esse caldinho cultural faz muita falta (...), e ele poderia vir pela via do associativismo*» (ver Anexo I). Esta entrevistada considerou, inclusive, «*que teria reflexos importantes no sucesso escolar, porque o enquadramento [cultural] é muito importante*» (ver Anexo I). Por outro lado, e considerando uma população mais adulta, a Presidente da Associação de Moradores da Zona do Campo Alegre (AMZCA) considera que o desenvolvimento de algumas iniciativas, nomeadamente ao nível da formação, é fundamental para o fomento das relações interpessoais, «*porque achamos que as pessoas precisam de mais alguma coisa que não seja sair do trabalho e ir para casa, ou estar em casa o dia todo sem fazer mais nada*» (ver Anexo XXXVIII). O Presidente da Associação Dramática e Musical de Massarelos (ADMM) corrobora também esta ideia, considerando que é importante o cultivo de um espírito de pertença à comunidade, no qual as associações locais têm um papel fundamental, «*porque se eu não pensasse isso, o que estava cá a fazer?*» (ver Anexo XL). Um outro aspeto importante desta problemática é a relação Escola – Família – Comunidade Local. Nesse âmbito, e conforme explicita M. Esther Rodríguez (2000), não se trata de perguntar aos/às encarregados/as de educação o que querem mudar na Escola, mas sim discernir, em conjunto, quais são as suas verdadeiras necessidades no que diz respeito à educação das suas crianças e dos/as seus/suas jovens e o que estão dispostos/as a fazer para conseguir supri-las (em cooperação com a Escola e a Comunidade).

Também a democratização do acesso à cultura mereceria a atenção da concertação dos/as atores/as sociais e educativos de Massarelos, nomeadamente no aumento da acessibilidade de algumas iniciativas culturais, sendo essa já uma preocupação da própria Junta de Freguesia: «*apostou-se numa diversidade cultural, apostou-se em música tradicional portuguesa, apostou-se na formação musical dos idosos e das crianças, na criação de*

*Feiras do Livro para os incentivar à leitura, na criação de exposições para os obrigar também a ir ver as exposições, realizou-se peças de teatro no salão nobre para que as pessoas também comecem a ter alguma sensibilidade pelo teatro, nas primeiras vezes o salão nobre ficava a metade, agora já se verifica que ele está cheio... Porque eu penso que isto também, quando nós falamos do carácter educativo, do carácter pedagógico, nós também não podemos chegar a uma pessoa que durante anos e anos comeu sardinha porque se calhar só gosta da sardinha, mas se lhe dermos um bom bife ela fica também a gostar do bife, agora o bife não pode ser dado assim por inteiro, tem que ser cortadinho e dado aos poucos»,* conforme afirma o Presidente da Junta de Freguesia de Massarelos (ver Anexo VI). Nesse âmbito, pensamos que a ADMM, pela especificidade da sua intervenção no âmbito do ensino e da divulgação das artes plásticas, cénicas e musicais, poderia ser um polo privilegiado de iniciativas a este nível, nomeadamente através da realização de exposições (por exemplo, com trabalhos realizados pelos/as alunos/as das Escolas de Freguesia ou pelos/as idosos/as dos centros de convívio da Junta de Freguesia e da Associação de Moradores de Massarelos) e do apoio à conceção de peças de teatro ou filmes de divulgação da História, do património (arquitetónico, cultural e humano) da Freguesia, inclusive pela mais-valia do usufruto de um espaço amplo como é o da sede desta associação. A problemática da educação para os *media* adquire também alguma importância no âmbito da educação cultural dos indivíduos, e deveria ser alvo de algum investimento, não só no alerta para os seus perigos, como no aproveitamento das suas potencialidades.

A questão da educação para a diversidade, tendo surgido, a partir de alguns contactos estabelecidos, como uma problemática pertinente, mereceria também alguma atenção da comunidade sócio-educativa de Massarelos. Nomeadamente no que diz respeito ao público escolar, esta questão é premente, seja pelo fenómeno crescente da imigração (*«agora baixou um pouco a frequência de africanos, temos muitos brasileiros (...), uns quatro ou cinco dos países de leste, e uns dois ou três chineses»*, ver Anexo I), seja pela convivência quotidiana entre crianças surdas e crianças ouvintes (ver Anexo I). A sensibilização para a diversidade cultural, a igualdade de género, a

etnicidade e para as necessidades e potencialidades dos/as cidadãos/ãs com deficiência é de importância central na sociedade atual, e a comunidade local não poderá manter-se à margem, podendo desenvolver diversas iniciativas no âmbito do combate ao racismo, a xenofobia e a discriminação.

Outra questão importante parece ser o desenvolvimento de uma cultura de civismo e desenvolvimento sustentável, no sentido da promoção de uma responsabilidade cidadã na preservação do ambiente e dos recursos naturais locais e globais. Esta problemática foi já abraçada pela JFM, através do desenvolvimento do Projeto +Ambiente (ver Anexo VI), mas, tendo este projeto tido uma duração temporal limitada, importaria agora o aproveitamento dos âmbitos de intervenção dos outros parceiros locais para a continuação do fomento de uma relação sustentável entre a comunidade e o meio ambiente. Falamos, nomeadamente, do desenvolvimento de iniciativas junto das Escolas e das populações abrangidas pela AMZCA, Associação de Moradores de Massarelos (AMM) e ADMM, rentabilizando o modelo desenhado pelo Projeto +Ambiente.

Embora se tenha já referido a necessidade da reabilitação do movimento associativo, a questão da participação cívica e política dos indivíduos e das organizações alcança mas ultrapassa este âmbito de ação. Neste aspeto, importaria que a Junta de Freguesia (considerando, como já se referiu, que deve o seu lugar social à participação política dos/as cidadãos/ãs) assumisse a vertente educativa da sua ação quotidiana, no sentido do incentivo à participação das pessoas da construção da democracia, nomeadamente no levantamento das disposições dos/as habitantes da Freguesia relativamente às instituições locais e no esclarecimento sobre diversas formas de participação (para além do voto).

A problemática dos espaços urbanos enquanto espaços educativos emerge também revestida de importância, na medida em que, conforme afirma J. Teixeira Lopes (2000), «o que caracteriza, segundo Rémy e Voyé as sociedades urbanizadas, é, precisamente, uma nova forma de apropriação do espaço, muito mais marcada pela mobilidade e pelos projetos individuais», o que conduz a que «o *espaço coletivo* deixa de ser um *espaço público*, (...) para

o encontro com o Outro<sup>90</sup>» (Lopes, 2000, p. 74). Adquire, então, aqui, especial importância a questão da degradação física das infraestruturas de usufruto público (como é o caso do Jardim de Infância de Barbosa do Bocage e das instalações da sede da ADMM), na medida em que a ruína dessas construções reflete a ruína dessas instituições enquanto espaços que merecem a atenção da comunidade. Neste âmbito, e em virtude das (mais que conhecidas) limitações orçamentais inerentes ao funcionamento de uma Junta de Freguesia, importa a motivação do tecido empresarial para a concessão de apoios (sob a forma de, por exemplo, “apadrinhamento”) à recuperação e manutenção dos espaços públicos, como (para além dos já referidos) os jardins, as praças, os passeios, etc.

Finalmente, e porque todos estes melhoramentos só serão possíveis se emergir, de facto, na **Freguesia de Massarelos, uma comunidade educativa**, um último espaço-tempo sob o qual deveria recair a atenção seria o da cooperação interinstitucional e globalizada. Foi, então, partindo deste pressuposto que alargámos os “horizontes” de ação e partimos ao encontro dos/as vários/as atores/as sócio-educativos/as de Massarelos, planificando e colocando em marcha do Projeto “Massarelos, Freguesia Educadora”.

Em Março de 2008, é publicada, no Boletim da JFM, a primeira notícia acerca do projeto (ver Anexo XLI), onde se explicita a origem do mesmo, os princípios sobre os quais assenta e os seus objetivos gerais. Estabelece-se que “a Junta de Freguesia de Massarelos pretende levar a cabo uma série de iniciativas promotoras do envolvimento da comunidade na causa da Educação (de crianças, jovens e adultos)” e que “a primeira fase deste projeto assentará num levantamento, junto das instituições educativas/formativas e das associações locais” das características e das principais fragilidades da rede educativa”, solicitando-se, para o efeito, “a colaboração dos órgãos diretivos de todos os estabelecimentos de ensino público e privado, localizados em Massarelos”. São os resultados desta primeira fase de abordagem, de carácter mais descritivo e quantitativo, às instituições educativas/formativas de Massarelos, que analisaremos no primeiro ponto do primeiro capítulo desta

---

<sup>90</sup> Itálicos no original.

quarta parte, bem como os dados mais qualitativos, recolhidos posteriormente, através dos grupos de discussão focalizada em que participaram crianças e jovens que vivem e/ou estudam em Massarelos.

Em Novembro de 2008, é publicada a segunda nota informativa acerca do progresso do Projeto “Massarelos, Freguesia Educadora” no Boletim da JFM (ver Anexo XLII). Nesta, dava-se conta da conclusão da primeira fase de recolha de dados (quantitativos) junto das instituições educativas/formativas da freguesia, informando-se ainda que, “no que diz respeito ao movimento associativo de Massarelos, teve lugar um encontro de divulgação e apresentação do Projeto, no qual foi igualmente distribuído um inquérito para levantamento de dados relativos ao funcionamento das associações da Freguesia”. São os resultados deste segundo momento de recolha de dados, bem como aqueles recolhidos no âmbito do grupo de discussão focalizada em que participaram representantes da direção destas organizações, que analisaremos no segundo ponto do primeiro capítulo desta quarta parte, subordinado ao contacto com as associações de cidadãos/ãs de Massarelos.

A abordagem às empresas que estão localizadas ou sediadas em Massarelos já não se fez através da publicação de nota informativa no Boletim da JFM, uma vez que, conforme já referimos, a JFM possuía uma plataforma específica para o contacto com estas organizações, o Projeto +Empresas, através de cuja base de dados recolhemos todos os dados de contacto necessários. Procedemos, como já explicitámos, à disponibilização *online* de um questionário com vista à recolha de dados de natureza quantitativa acerca das dinâmicas de funcionamento destas organizações, tendo posteriormente organizado um grupo de discussão focalizada, para o qual convocámos representantes da direção dessas empresas. São estes dados que analisamos no terceiro ponto do primeiro capítulo desta primeira parte.

Em Fevereiro de 2010, é divulgada, através do Boletim da JFM, a criação do Gabinete de Mediação de Massarelos (ver Anexo II), com os objetivos de “promover o diálogo e a comunicação como ferramentas ao serviço do desenvolvimento social e educativo da Freguesia de Massarelos; promover a minimização e, quando possível, a solução das situações de conflito,

conducentes a processos de violência física, verbal, psicológica, etc., incentivando o estabelecimento de relações mais saudáveis, profícuas e respeitadas, de parte a parte, entre pessoas e/ou instituições; contribuir para a capacitação e responsabilização dos indivíduos e das instituições na abordagem a situações de natureza conflituosa, estimulando a adoção de atitudes cooperativas; [e] reconhecer, valorizar e gerir os elementos subjetivos inerentes às situações de conflito/incomunicação nomeadamente sentimentos, interesses, necessidades e valores”. No segundo capítulo desta quarta parte, daremos conta das ações desenvolvidas no âmbito deste serviço, e refletiremos sobre a sua pertinência no quadro deste projeto e no quadro mais geral do trabalho social e educativo territorializado.

## Capítulo 1: Contactos institucionais

Tendo a fase de permanência no terreno do processo investigativo de que aqui damos conta sido relativamente longa – prolongou-se, como já referimos na primeira parte da tese, entre Janeiro de 2008 e Julho de 2011, para além da fase prévia, de realização de entrevistas exploratórias, entre Abril de 2006 e Junho de 2007 –, tivemos oportunidade de fasear relativamente bem os momentos de recolha de dados, de forma a corresponder igualmente às restantes responsabilidades inerentes ao trabalho de investigação (e à frequência do Programa Doutoral).

Neste capítulo, daremos conta, de forma detalhada e reflexiva, dos resultados dos contactos que estabelecemos com as várias organizações locais que convocámos para colaborar no Projeto “Massarelos, Freguesia Educadora”: as instituições educativas/formativas, as associações de cidadãos/ãs e as empresas. Esta será a ordem pela qual analisaremos os dados obtidos, na medida foi, também, a ordem pela qual abordámos as diversas organizações.

### 1.1. Instituições educativas/formativas

#### 1.1.1. Questionários

A primeira estratégia de contacto com as Escolas foi, como já referimos, presencial: após um primeiro contacto telefónico ou via *e-mail* estabelecido por um representante da JFM, com o intuito de agendar esse tal contacto presencial, deslocávamo-nos à Escola<sup>91</sup>, onde nos reuníamos brevemente com os/as responsáveis diretivos/as, com o objetivo de apresentar o Projeto “Massarelos, Freguesia Educadora” e solicitar o acesso a alguns dados, de natureza mais quantitativa, relativos às características e às dinâmicas de

---

<sup>91</sup> Utiliza-se aqui a primeira pessoa do plural na medida em que, aquando destes primeiros contactos presenciais, estive sempre acompanhada pelo representante da JFM responsável pelas questões da Educação, embora, em contacto posteriores com Escolas já visitadas, me apresentasse depois sozinha.



funcionamento destas organizações (ver Anexo XLIII, para exemplo de um questionário a uma Escola).

Os dados recolhidos através dos questionários às Escolas foram analisados recorrendo a procedimentos estatísticos descritivos e, no que diz respeito às perguntas de resposta aberta, a análise de conteúdo. Obtivemos, assim, uma série de resultados, quer quantitativos, quer qualitativos, que nos permitem, não só caracterizar estatisticamente a oferta educativa de Massarelos (número de estabelecimentos com valência educativa, números de alunos/as, número de profissionais docentes, etc.), mas também perceber a abertura destas organizações, mais formais, à oferta social, educativa e cultural informal e não-formal existente na freguesia, às potencialidades sócio-educativas da ação destas outras organizações locais e à comunidade em geral.

Nas instituições educativas/formativas de Massarelos abrangidas pelo nosso questionário, existem 279 profissionais docentes. Em média, cada Escola tem 25,36 professores/as (dos vários níveis de ensino disponíveis), embora este número seja algo enganador, na medida em que o número máximo de profissionais docentes (obtido no questionário) por estabelecimento de ensino era de 100, sendo o mínimo de 2. Podemos perceber, então, em termos de recursos humanos, as Escolas de Massarelos são muito diversas entre si, existindo organizações de grande dimensão, mas também organizações de pequena dimensão. Os resultados mais frequentes (as “modas”) foram 3 e 13, o que nos indica que estamos, na grande maioria dos casos, a falar de organizações de pequena-média dimensão.

Desses/as 279 profissionais docentes, 180 estão nos respetivos estabelecimentos de ensino há mais cinco anos; ou seja, cerca de 65%. Isto significa que, nas Escolas de Massarelos, existe uma certa estabilidade ao nível do pessoal docente, o que, a nosso ver, trará vantagens: quanto mais frequentes, prolongadas e, evidentemente, satisfatórias forem as interações entre os/as profissionais docentes e as famílias, mas também entre os corpos diretivos das Escolas (também compostos por professores/as) e os/as representantes de outras organizações de relevo ao nível da freguesia e da

cidade, maior probabilidade haverá de que se estabeleçam dinâmicas cooperativas e lógicas de ação integradas e integradoras.

No que diz respeito ao restante *staff* das instituições educativas/formativas – o pessoal não-docente –, encontramos igualmente números algo contrastantes: o valor médio é de 18,09 profissionais não-docentes por Escola, sendo que a Escola com maior número de profissionais não-docentes dispõe de 61, e a Escola com menor número dispõe de apenas 2. Em termos totais, falamos de números francamente inferiores aos encontrados relativamente ao pessoal docente, e que adquirem especial relevância por relação à população estudantil, cujos resultados apresentaremos de seguida. De qualquer forma, o objetivo da inclusão desta pergunta no questionário prendia-se, precisamente, com a comprovação (ou, pelo contrário, refutação) da ideia, percecionada a partir da análise das primeiras entrevistas exploratórias, de que um dos problemas sentidos pelas Escolas era a falta de pessoal não-docente.

Através dos resultados obtidos a partir dos questionários às Escolas, percebemos que nos encontramos perante uma população estudantil, em Massarelos, de cerca de 3015 alunos/as. Encontramos, assim, um *ratio* de mais de 10 alunos/as por cada profissional docente, e de mais de 15 alunos/as por cada profissional não-docente, o que nos parece francamente desafiante. Em média, existem 274,09 alunos/as por cada Escola, sendo o máximo de 804 alunos/as numa Escola e o mínimo de 33 alunos/as noutra. Também aqui percebemos a diversidade da oferta educativa/formativa formal em Massarelos, sendo possível encontrar escolas de grande dimensão (cuja oferta se prolonga desde o pré-escolar até ao final do 3.º ciclo do EB) e outras de pequena dimensão, em que cada professor/a tem a seu cargo cerca de 15 alunos/as.

Inquirimos, igualmente, os órgãos diretivos das Escolas quanto à população estudantil com necessidades educativas especiais (NEE), sendo que apenas 1,16% da população estudantil abrangida por este estudo está identificada como possuindo NEE. A larga maioria das Escolas contactadas não identificou a existência de qualquer aluno/a com NEE<sup>92</sup>. Quanto ao número

---

<sup>92</sup> Sob esta designação, é comum agruparem-se crianças e jovens portadores/as de deficiências psicomotoras e dificuldades de aprendizagem, mas também os/as chamados/as sobredotados/as, bem como crianças e jovens em situação de exclusão ou risco de exclusão

de profissionais docentes destacados/as para o apoio educativo a crianças e jovens com NEE, encontramos uma média de 1 por Escola, num total de apenas 11 professores/as. Parece-nos, no entanto, um *ratio* um pouco mais equilibrado, com cerca de 3 alunos/as com NEE por cada professor/a destacado/a para o efeito.

No que diz respeito às atividades de enriquecimento curricular (AEC), procurámos saber se estas eram maioritariamente asseguradas por pessoal interno a cada escola, por pessoal externo a cada escola ou de ambas as formas. De entre as 10 Escolas inquiridas a este propósito<sup>93</sup>, os resultados distribuem-se de forma uniforme: 3 Escolas desenvolvem AEC rentabilizando os próprios recursos humanos; 3 desenvolvem AEC recorrendo a recursos externos; 4 desenvolvem AEC recorrendo, complementarmente, a recursos internos e externos. Desta forma, podemos perceber que as AEC não constituem, para estas Escolas, uma oportunidade especialmente relevante de abertura à comunidade e ao contributo de outras organizações de relevo ao nível local. No que diz respeito aos conteúdos, o que encontramos em Massarelos corresponde àquilo que é comum ao nível nacional: AEC que incluem Inglês, outra(s) língua(s) estrangeira(s), educação musical, educação física, educação/formação cívica, informática, expressão plástica, entre outros.

No questionário às Escolas, procurámos ainda perceber a relevância das interações com outras instituições educativas/formativas no quadro geral da sua atividade quotidiana, o que fizemos recorrendo a uma escala “tipo Likert”, em que o nível mínimo (1) significava a não existência de interação (“nunca se interage”) e o nível máximo (7) significava o máximo de interação possível (“interage-se muito frequentemente”). Nenhum dos itens do questionário era de

---

social, os/as que trabalham, os/as que habitam em localidades remotas ou pertencem a comunidades nómadas, os/as que pertencem a minorias étnicas ou culturais e os/as que apresentam problemas comportamentais, de ordem emocional ou de ordem relacional.

<sup>93</sup> No total, e como já referimos, 11 Escolas responderam ao questionário. No questionário dirigido à direção do Conservatório de Música do Porto, optámos por não contemplar a auscultação acerca das atividades de enriquecimento curricular, na medida em que se trata de uma instituição educativa que desenvolve, principalmente, atividade em regime supletivo, ou seja, em complemento ao currículo de outras instituições educativas onde os/as alunos/as estão originalmente inscritos/as. De qualquer forma, admitimos que tal possa ter sido um erro, e que possamos ter perdido a oportunidade de recolher dados relevantes a este propósito, por nos termos guiado pelo conteúdo da conversa preliminar com o/a representante da direção, embora nesta não se tenha abordado, explicitamente, a questão das AEC.

resposta obrigatória, embora todas as Escolas tenham sido questionadas a este propósito. De entre as que responderam, percebemos que o tipo de interação que mais expressão tem é aquele que inclui as Escolas EB1 (5,4/7), enquanto que aquele que tem menos expressão é o que inclui as Escolas Secundárias (2,71/7). Os restantes tipos de interação são identificados como tendo uma relevância/frequência média-baixa: 3,57 (em 7) para as Escolas EB2 e/ou EB3; 3,38 para as instituições de Ensino Superior; e 4,75 para Outras instituições educativas/formativas. Percebemos, então, que a cooperação articulada entre instituições educativas/formativas em Massarelos é, de um modo geral, de relevância mediana para a vida quotidiana destas.

No que diz respeito à interação com associações locais, encontramos um valor ligeiramente mais alto: 5,75 (em 7) é a importância atribuída pelas direções das Escolas à cooperação articulada com as associações de cidadãos/ãs da freguesia e da cidade. Sendo o valor mínimo apresentado de 4 (em 7) – enquanto que, relativamente às Escolas, tinha sido de 1 –, percebemos que a interação com organizações que, à partida, abrangem públicos diferentes e mobilizam oferta social, cultural e educativa distinta da da Escola é, apesar de tudo, mais atraente para estas do que a interação com outros estabelecimentos de ensino. Isto parece-nos apontar no sentido de uma certa abertura (e até orientação pró-ativa) das Escolas em relação a dinâmicas sócio-educativas entendidas como complementares, e não concorrentes. As associações de pais/mães e encarregados/as de educação são, não surpreendentemente, as coletividades mais referidas como parceiras nestas interações (referidas por 3 dos/as respondentes), aparecendo 2 referências a associações de moradores/as, 2 referências a associações desportivas e 1 referência a uma associação de estudantes. Apesar da fatia algo limitada do movimento associativo contemplado pelas Escolas, ao nível da interação, percebemos, ainda assim, alguma receptividade.

Finalmente, no que aos dados quantitativos dos questionários às Escolas diz respeito, 10 das 11 Escolas inquiridas afirmaram possuir pelo menos um meio de divulgação das atividades desenvolvidas, com o jornal de parede a ser referido 6 vezes, o jornal de distribuição 2 vezes, o *website* 4 vezes, o *weblog* 1 vez e o Boletim da JFM 3 vezes. Percebemos, então, que a larga maioria das

Escolas sente necessidade de dar a conhecer à comunidade as atividades que no seu seio se desenvolvem, embora opte por formas de divulgação principalmente endógenas, ou seja, dirigidas a entidades que visitam habitualmente a Escola (como é o caso do jornal de parede, que apenas pode ser consultado fisicamente, no espaço da Escola). O *website* é o segundo meio de divulgação preferido, o que nos indica, pelo contrário, a existência de alguma orientação da Escola em direção ao exterior, à comunidade alargada, que não tem, necessariamente, de ser aquela que usufruir diretamente dos serviços prestados por ela. O Boletim da JFM é o terceiro meio de divulgação preferido, o que sugere um interesse em rentabilizar os recursos disponibilizados pela Junta e uma atenção especial à comunidade mais próxima, da freguesia, o que nos parecem indicadores interessantes para os objetivos deste projeto.

No final dos questionários às Escolas, incluímos duas questões de resposta aberta. A primeira inquiria sobre “Qual a principal “ambição educativa” da Escola? Porquê?”, e tinha como objetivo auscultar a colagem, por parte das instituições educativas/formativas, a um modelo mais tradicional de Escola e uma visão mais estrita do “mandato educativo”, ou, pelo contrário, a assunção de objetivos educativos de âmbito mais alargado, integrado e, eventualmente, comunitário/local. A análise destas respostas fez-se recorrendo a uma análise de conteúdo simplificada (ver Anexo XXXV, para síntese das respostas obtidas), em que sublinhámos as ideias centrais de cada uma das onze respostas obtidas e procurámos perceber as consistências e as divergências entre umas e outras.

Percebemos, então, a consistência de ideias relativas a um “mandato educativo” que se oriente no sentido do desenvolvimento “global”, “harmonioso”, “integral”, “pleno”, multidimensional das crianças e dos/as jovens. Isto significa que, pelo menos ao nível diretivo, a orientação é de que o ato educativo preveja, não apenas a eficácia dos processos de transmissão-receção-aplicação de conteúdos, mas também uma visão mais alargada (mais compreensiva) do/a aluno/a enquanto ser humano, ser em relação, ser espaço-temporalmente integrado, ser sócio-historicamente definido. Encontramos, depois, objetivos mais específicos, relacionados, por exemplo,

com a afiliação destes estabelecimentos educativos a determinada ordem religiosa (e, conseqüentemente, a preocupação com a formação religiosa e moral das crianças e dos/as jovens) ou com a limitação do alcance da ação de algumas instituições educativas/formativas – por exemplo, ATL e creches. A formação cívica, ou seja, a formação de cidadãos/ãs parece ser, também, uma das preocupações, embora esta remeta, principalmente, para o universo dos deveres e da norma: a ideia de formar cidadãos/ãs bem integrados/as (na vida familiar e profissional), responsáveis, aptos/as. Encontramos, igualmente, objetivos mais “tradicionais”: cumprir o projeto educativo de Escola, promover a conclusão da escolaridade obrigatória e o sucesso escolar. Finalmente, podemos perceber uma certa orientação para a ideia de “agência”, associada à ideia de “mudança”: as crianças e os/as jovens como “agentes de transformação”, “a pessoa como agente do seu próprio crescimento”. São orientações diversas e, eventualmente, antitéticas, embora se verifique uma clara prevalência do entendimento do processo educativo como integrador e multirreferencial.

A última pergunta do questionário às Escolas, também de resposta aberta, inquiria sobre “Qual a importância da ideia de “comunidade” na vida quotidiana da Escola? Porquê?”. A análise da resposta a esta pergunta, complementar à anterior, permitir-nos-ia, esperávamos, uma clara perceção acerca da orientação mais endógena ou mais exógena do trabalho desenvolvido pelas instituições educativas/formativas de Massarelos. A análise dos dados recolhidos através da resposta a esta pergunta fez-se da mesma forma que em relação à pergunta anterior (ver Anexo XXXV, para síntese das respostas obtidas).

De um modo geral, a comunidade surge como algo “externo” à Escola, ou seja, uma entidade (mais ou menos abstrata) a cuja participação na vida quotidiana e cooperação no cumprimento dos objetivos do “mandato educativo” (quer este seja visto de forma mais lata ou mais restrita) a Escola se abre mais ou menos. Por outro lado, é também premente a ideia da existência (ou pelo menos, da procura) de objetivos e modos de ação comuns, ou seja, a

participação da comunidade, sim, mas buscando-se o consenso<sup>94</sup>. Encontramos ainda a referência à ideia de que a cooperação entre a comunidade e a Escola potencia a aprendizagem de valores (como a tolerância, a inclusão, respeito, ajuda, cooperação, responsabilidade partilhada) úteis para o “mundo da vida”, para a “realidade”, aquilo que se passa para lá da Escola. Parece-nos interessante esta aparente contradição em relação àquilo que encontramos nas respostas à pergunta anterior, em que se enaltecia a ideia da Escola como instituição que almeja uma ação integrada e integrante. A Escola abre-se, mais ou menos, como já vimos, à interação e à participação, mas não parece abdicar daqueles que são os seus objetivos; está disponível, mas não flexível.

Os resultados obtidos através dos questionários às Escolas parecem apontar no sentido de não existir ainda, no conjunto das instituições educativas/formativas de Massarelos, uma ação explicitamente orientada para o desenvolvimento da ideia de comunidade, não enquanto algo que está fora da Escola, mas antes enquanto corpo do qual a Escola é parte integrante. Parecem existir indicadores relevantes nesse sentido, e alguma disponibilidade, pelo menos retórica, para a emergência do projeto da Cidade Educadora, embora tal pareça estar, ainda, numa fase incipiente. Parece-nos claro que, neste quadro, a figura do/a mediador/a sócio-educativo/a seria de grande importância, enquanto pudesse assumir-se como potenciador/a da cooperação transinstitucional, estabelecendo ou fomentando redes de contacto entre as várias Escolas, e entre estas e as associações de cidadãos/ãs, a Junta de Freguesia e as empresas locais, através de iniciativas como mostras, fóruns de discussão, rentabilização dos meios de comunicação e da participação conjunta em atividades extra ou transinstitucionais de exploração física e sócio-histórico-cultural da freguesia e da cidade.

---

<sup>94</sup> Por outras palavras, numa lógica de debate e não numa lógica dialética, para a qual nos parece apontar o projeto da Cidade Educadora.

### **1.1.2. Grupos de discussão focalizada**

Conforme esclarecemos junto destes/as nossos/as primeiros/as interlocutores/as, logo aquando do primeiro contacto, o objetivo do recurso aos questionários era o de “abrir caminho” para uma cooperação mais extensiva entre as Escolas e a Junta de Freguesia, enquanto agente promotor do Projeto “Massarelos, Freguesia Educadora”, pelo que, como já referimos, recorreremos, posteriormente, à realização de grupos de discussão focalizada, onde participaram crianças e jovens alunos/as do Agrupamento Vertical Gomes Teixeira. A opção pela “limitação” a esta população estudantil (sendo que, como já vimos, foi possível recolher dados, através de questionário, junto de 11 instituições educativas/formativas localizadas em Massarelos) deveu-se, mais uma vez, aos recursos limitados do processo investigativo de que aqui se dá conta e, conseqüentemente, à necessidade de concentrar o mais possível espacial e temporalmente as questões burocráticas (nomeadamente, pedidos de autorização às direções das Escolas e aos/às encarregados/as de educação). Por outro lado, e por se tratar de um Agrupamento Vertical – ao qual pertenciam estabelecimentos de todos os níveis de ensino obrigatório, desde o pré-escolar até ao final do 3.º ciclo<sup>95</sup> –, pareceu-nos permitir a angariação de uma amostra relativamente representativa e diversificada daquilo que poderíamos reconhecer como “a população estudantil” de Massarelos e do Porto.

Como já referimos, recorreremos à construção e utilização de um guião único (ver Anexo XVI) para todos os grupos de discussão focalizada em que participaram crianças e jovens, pressupondo que as ideias e as propostas de discussão nele presentes cobriam, de forma compreensiva, os vários aspetos da vida social e educativa sobre os quais nos interessava obter a opinião das crianças e dos/as jovens de Massarelos. Como é evidente, e por tratar-se de um guião e não de uma lista de perguntas, a estrutura efetiva destes seis grupos de discussão focalizada, ou seja, a forma como as perguntas foram formuladas ou como a discussão foi estimulada, ou a ordem de abordagem a cada tópico, variou bastante (ver Anexos X-XV, para transcrição dos grupos de

---

<sup>95</sup> À data, correspondente ao final da escolaridade obrigatória.



discussão focalizada com crianças e jovens). Isto significou, também, grelhas de análise de conteúdo (ver Anexos XXIX-XXXIV, para grelhas de análise de conteúdo dos grupos de discussão focalizada com crianças e jovens) estruturalmente diferentes para cada grupo de discussão focalizada, procurando, no entanto, e porque na base destes estava o recurso a um único guião, a identificação das já referidas consistências – que são, afinal, as pistas para aquilo que podemos designar como “a perceção das crianças e dos/as jovens que vivem e/ou estudam em Massarelos sobre as potencialidades educativas deste contexto e das organizações/entidades que com eles/as o partilham”.

Uma das principais consistências, que por isso emergiu como uma das categorias de análise transversais a todos estes grupos de discussão focalizada, é a referência àquilo que designamos como a Cidade “física”. Trata-se da Cidade das infraestruturas – a Cidade dos edifícios, dos serviços, dos espaços verdes/ao ar livre, dos locais de comércio, dos monumentos, dos grandes aglomerados de pessoas e automóveis. É um contexto em relação ao Mundo e em relação com o Mundo: as cidades e as freguesias são lugares dentro de outros lugares, cujas características sensorialmente apreensíveis (aquilo que vemos, ouvimos, tocamos) as distinguem e as aproximam de outras cidades e outras freguesias em Portugal e no Mundo. A Cidade “física” é também, para alguns/algumas, a Cidade da preservação do ambiente e da sustentabilidade: principalmente junto dos/as participantes mais jovens (alunos/as do jardim-de-infância e da EB1), a referência à importância da gestão sustentável dos resíduos é muito frequente<sup>96</sup>. A Cidade “física” é, igualmente, composta por espaços reclamados, ou seja, por infraestruturas que ainda não existem, cujo acesso é vedado a estes/as utilizadores/as ou cuja atual configuração não corresponde às suas expectativas. As crianças e os/as jovens exigem, entre outras coisas, mais espaços verdes e mais infraestruturas para a prática de atividade física; alguns/algumas reclamam o direito à rua – a brincar na rua, à experiência de liberdade percecionada como estando associada à experiência da rua; outros/as falam da forma como o espaço físico

---

<sup>96</sup> Isto é algo que, aliás, se traduz nos desenhos que estes/as participantes mais jovens fizeram “sobre a cidade”, e que analisaremos de forma mais detalhada no ponto seguinte.

da Escola os constringe: exigem espaços de sala de aula com melhores condições, uma Escola remodelada, espaços de recreio mais adaptados às atividades que, de facto, lá desenvolvem. A Cidade “física” emerge ainda como a Cidade da ação (do trabalho, das oportunidades, dos eventos) e da apropriação dos espaços, surgindo como espaços suscitadores de posições especialmente antitéticas o centro comercial (*shopping*), a rua (a que já aludimos) e o jardim: primeiro é descrito como protegido, mas simultaneamente inseguro (pela confusão gerada pelas multidões) um espaço estimulante, mas também saturante, um contexto agitado, mas calmo na sua estruturação; já a rua é percecionada como um espaço perigoso e sujo (principalmente, devido à colonização pelo trânsito automóvel), mas ainda assim necessário, enquanto experiência, à construção identitária; o jardim é percecionado enquanto um contexto aborrecido, mas livre e pleno de vivências. A Cidade “física” é também uma cidade em mutação, que reflete a História da comunidade que a habita: onde hoje existem umas coisas, antes existiam outras. O trânsito automóvel e o seu impacto negativo na construção da experiência de Cidade é um dos aspetos principais da Cidade “física”, na medida em que limita profundamente os usos e os acessos aos espaços e o ato de brincar: os perigos sentidos na Cidade devem-se, principalmente, ao confronto com o intenso tráfego automóvel. A Cidade “física” é ainda, para os/as mais velhos, uma cidade degradada: cinzenta, “a cair”, desprezada.

Outras das categorias de análise emergentes é a que se refere à Cidade dos direitos e dos deveres, ou seja, enquanto espaço de possibilidade, mas também enquanto espaço de proibição; enquanto espaço de regras, mas também de transgressões; enquanto espaço concreto, mas também enquanto espaço desejado (os direitos reclamados); enquanto espaço de partilha, mas também enquanto espaço de diversidade; enquanto espaço de ação, mas também enquanto espaço de inação. Os/as participantes referem, neste sentido, entre outros aspetos: a pouca autonomia percebida pelas crianças e pelos/as jovens na tomada de decisões quanto ao acesso e ao uso/apropriação dos espaços; a pressão das hierarquias administrativas na definição das regras (o Presidente da República, o Primeiro-Ministro, o Governo, a Câmara Municipal, a Junta de Freguesia, a Escola, a Família...); a Cidade enquanto

espaço coabitado e, por isso, sujeito a modelos de uso e apropriação diversos e, eventualmente, incompatíveis; e, finalmente, a ideia de que a espaços diferentes estão associadas regras (direitos, deveres e proibições) diferentes, que, eventualmente, podem constituir impedimentos claros quanto aos desejos dos/as cidadãos/ãs relativamente à Cidade (nomeadamente, relativamente ao direito a brincar, como, aliás, já referimos). A participação cívica e política (ao nível das diversas organizações, como a Escola, e ao nível municipal), ou seja, a possibilidade de participar, bem como os limites e as “desvantagens” da participação, é outra das preocupações evidentes no que diz respeito à percepção da Cidade enquanto espaço de direitos e de deveres. Os/as jovens com idades entre os 11 e os 12 anos parecem ser aqueles/as que, por um lado, mais confiança têm no alcance da sua ação sobre a Cidade, mas por outro lado, mais se preocupam com a responsabilidade que a participação acarreta. Já os/as mais velhos/as, são aqueles/as que veiculam uma postura mais cínica em relação aos limites da participação: sentem ter direito à opinião, mas sentem igualmente que há uma grande probabilidade de que esta não venha a ser tomada em conta pelos/as decisores/as.

A Cidade enquanto contexto de aprendizagem é outras das categorias de análise transversais a todos estes grupos de discussão focalizada. Os/as participantes referem reconhecer uma variedade de espaços/contextos de aprendizagem na Cidade: a Escola, a casa/a família, os *media*, os espaços e atividades de cariz religioso, a biblioteca, os museus, a rua, os espaços verdes, etc. Uma das ideias mais curiosas remete para uma certa onnipresença do processo de aprendizagem, ou seja, para a inevitabilidade de aprender, e para a constância dessa experiência ao longo e ao largo da vida dos indivíduos. No outro extremo do espetro, encontramos também referência à impossibilidade de aprender em determinados contextos (como os espaços de acesso público e os centros comerciais), referida principalmente pelos/as participantes mais jovens. De um modo geral, estas crianças e estes/as jovens referiram que diferentes contextos pressupõem aprendizagens (conteúdos ou tipos de aprendizagem) diferentes: para os/as mais novos/as, a Escola emerge como o espaço de aprendizagem por excelência, e as oportunidades de aprendizagem que se geram noutros contextos (como em casa) servem os propósitos e

obedecem aos formatos da educação escolar. É a partir dos 8-10 anos que começam a emergir percepções menos “escolarizadas” acerca das aprendizagens em contexto não-escolar: primeiro, a ideia de que na escola se aprende a ler e escrever, e em casa se “recebe educação”; depois, a ideia de que as aprendizagens escolares não tiram lugar (ou subtraem importância) às aprendizagens em contexto não-escolar e de que as aprendizagens também se constroem a partir das experiências de vida; finalmente, a ideia de que as aprendizagens em contexto não-escolar se referem, sobretudo, à definição de uma identidade de pertença, de um sentido de enquadramento numa História da qual também se faz parte.

É possível perceber, também, a relevância de algumas questões relacionadas com a Cidade enquanto espaço de relação, nomeadamente no que diz respeito: às redes de vizinhança (a importância de conhecer e interagir com os/as vizinhos/as); a uma perspetiva histórica acerca de quem habita as cidades e do tipo de relações que estabelece nelas; às cidades enquanto contextos de diversidade cultural – e, por isso, de potenciação das aprendizagens, mas também dos conflitos –; à Cidade enquanto espaço convivial, que depende da capacidade individual de gestão do tempo e das atividades, mas também da capacidade comunitária de reduzir os riscos associados à experiência de Cidade.

Finalmente, encontramos referências à relação entre a Cidade e a identidade: são os/as participantes que frequentam o 6.º e o 9.º anos que atribuem alguma importância à História enquanto construto identitário, e referem que conhecer e preservar é importante, não apenas para imagem turística da Cidade, mas também para a preservação das referências culturais e identitárias. Uma das ideias mais curiosas é a de que a maioria dos/as habitantes de uma cidade reconhecerá a importância desta enquanto símbolo das suas origens. Também a linguagem (em especial, o sotaque) é referida como um aspeto fulcral para a diferenciação identitária, que está, na opinião, destes participantes, relacionado não apenas com a zona do país, mas também com a zona da cidade que se habita. Esta ideia de que as cidades são intrinsecamente diversas (diferentes freguesias, diferentes hábitos, diferentes estruturas linguísticas) é também a base para a expressão de algumas

preocupações relativas ao desaparecimento dos “bairros” tradicionais e modos de vida (afinal, da identidade) que lhes estão associados.

A partir da análise dos dados recolhidos através dos grupos de discussão focalizada em que participaram crianças e jovens que vivem e/ou estudam em Massarelos é possível perceber que estes/as possuem percepções altamente complexas acerca dos espaços físicos, de ação, de aprendizagem, relacionais e identitários que experimentam ao longo e ao largo da sua vida na Cidade. Por referência à ideia de Sistema Formativo Integrado (Villar, 2007), julgamos curioso que apenas as empresas (o tecido produtivo) tenham estado completamente ausentes dos discursos destes/as participantes acerca da Cidade. Parece-nos que este facto corrobora, de alguma forma, os dados que recolhemos no contexto do contacto com as empresas de Massarelos, que analisaremos no último ponto deste capítulo, mas que remetem, em traços gerais, para uma certa diluição da participação do tecido produtivo nas dinâmicas sócio-educativas locais.

Pensamos que, no que diz respeito às crianças e aos/às jovens que vivem e/ou estudam em Massarelos, o contributo do/a mediador/a sócio-educativo/a remeterá para, em articulação com os órgãos diretivos dos estabelecimentos de ensino e com as famílias, a planificação de oportunidades de contacto direto com os recursos físicos, históricos, sociais, culturais relacionais do contexto local e o desenvolvimento de iniciativas promotoras da participação cívica e política destes indivíduos (por exemplo, através da articulação com a Junta de Freguesia e/ou a Câmara Municipal), entre outras possibilidades.

### **1.1.3. Desenhos**

Conforme já referimos na primeira parte da tese, aquando das nossas visitas ao jardim-de-infância e à Escola EB1, com vista à realização dos grupos de discussão focalizada em que participaram crianças que vivem e/ou estudam em Massarelos, solicitámos, no final da atividade, aos/às participantes que, caso assim desejassem, fizessem cada um/a um desenho “sobre a Cidade”.

Esta iniciativa não foi previamente planeada, ou seja, não tínhamos previsto a recolha de dados deste tipo, mas fizemo-lo porque a oportunidade se apresentou: os grupos de discussão focalizada em que participaram estas crianças mais jovens tiveram, regra geral, uma duração relativamente curta em relação ao tempo que nos havia sido concedido pelos/as coordenadores/as de ambos os estabelecimentos de ensino; por outro lado, e como é habitual em instituições educativas/formativas destes níveis de ensino, as folhas brancas e o material de desenho estão rapidamente acessíveis – por ocasião dos dois grupos de discussão focalizada desenvolvidos na Escola EB1, existia, inclusive, um copo com lápis de cor no centro da mesa utilizada para desenvolver a atividade. Assim sendo, e num golpe de oportunidade, resolvemos solicitar a produção destes desenhos, que consideramos também enquanto dados suscetíveis de análise textual, que, à semelhança das entrevistas, das perguntas de resposta aberta dos questionários e dos grupos de discussão focalizada, nos possibilitam a construção de uma visão mais complexa e mais detalhada acerca da perceção dos/as vários/as atores/as sociais sobre as potencialidades educativas do contexto que habitam.



Imagem 6 – Desenho produzido por um dos rapazes que participou no GDF que teve lugar no jardim-de-infância.

Entre os desenhos produzidos pelas crianças que frequentavam o jardim-de-infância, encontramos, com especial expressão, as preocupações relativas à preservação do meio ambiente e à gestão sustentável dos resíduos, conforme, aliás, já tinha ficado evidente a partir da análise aos grupos de discussão focalizada. A Imagem 6 (página anterior) dá-nos conta de um cenário subaquático, onde é visível um submarino, uma escada e dois indivíduos com equipamento de mergulho, que seguram nas mãos sacos verdes que aparentam estar cheios.

O momento de produção dos desenhos, para este grupo, teve lugar na sala de aula (enquanto que o GDF tinha tido lugar numa sala reservada para o efeito), e na presença da educadora de infância. Quando esta questionou o rapaz acerca do que estava representado no desenho, este respondeu tratar-se de dois indivíduos a proceder à remoção de lixo do fundo do mar.



Imagem 7 – Desenho produzido por uma das raparigas que participou no GDF que teve lugar no jardim-de-infância.

Os ecopontos, contentores para recolha de resíduos diferenciados, como o que observamos na Imagem 7 (página anterior), são elementos explicitamente presentes em pelo menos dois dos desenhos produzidos pelas crianças que participaram no GDF que teve lugar no jardim-de-infância, sendo possível identificar, em cinco dos desenhos (dos nove recolhidos nesta ocasião), elementos relativos à produção e recolha de resíduos. Torna-se, assim, evidente a preocupação das crianças com esta problemática, o que nos parece poder ser uma mais-valia ao nível do desenvolvimento de iniciativas, no quadro do trabalho desenvolvido por um/a mediador/a sócio-educativo/a, em que as crianças possam assumir-se como parceiros/as especialmente sensíveis e proativos/as relativamente às questões ambientais.



Imagem 8 – Desenho produzido por uma das raparigas que participou num dos GDF que teve lugar na Escola EB1.



Já no que diz respeito aos desenhos produzidos pelos/as participantes nos GDF que decorreram na Escola EB1, um dos elementos omnipresente é o veículo automóvel, visível na Imagem 8 (página anterior), estando explicitamente representado em 3 dos 7 desenhos recolhidos e indiretamente representado num (é observável uma estrada).



Imagem 9 – Desenho produzido por um dos rapazes que participou num dos GDF que teve lugar na Escola EB1.

O segundo elemento omnipresente neste segundo conjunto de desenhos recolhidos é, como podemos observar na Imagem 9 (acima), o edifício (de habitação ou de trabalho), representado explicitamente em 5 dos 7 desenhos que compõem este segundo conjunto. Trata-se, mais uma vez, da relevância da Cidade “física”, infraestrutural, na estruturação da perceção e da representação da Cidade.

Percebemos, assim, e conforme já tinha ficado claro relativamente aos GDF, que o impacto do trânsito automóvel é sentido de forma particularmente forte pelas crianças e pelos/as jovens que vivem e/ou estudam em Massarelos, pelo que algumas iniciativas no quadro da mediação sócio-educativa poderiam ser igualmente desenvolvidas a este propósito, nomeadamente a partir da participação de crianças e jovens em campanhas de sensibilização junto das famílias e das organizações de relevo ao nível local.

## **1.2. Associações de cidadãos/ãs**

Conforme explanámos no segundo ponto do segundo capítulo da primeira parte, em que discutimos os processos, os sucessos e os retrocesso no acesso ao terreno, o contacto com as associações de cidadãos/ãs localizadas em Massarelos constituiu a segunda etapa de recolha de dados no âmbito do Projeto “Massarelos, Freguesia Educadora”. Este desenrolou-se a partir de um convite, endereçado pelo presidente da JFM, para que os/as dirigentes associativos/as comparecessem na JFM, com o objetivo de lhes ser apresentado o Projeto e solicitada a concessão de dados relativos ao historial, às características e às dinâmicas de funcionamento das organizações que representavam, através do preenchimento de um questionário em formato papel (ver Anexo IX).

### **1.2.1. Questionários**

Os dados recolhidos através dos questionários às associações foram analisados recorrendo a procedimentos estatísticos descritivos e, no que diz respeito às perguntas de resposta aberta, a análise de conteúdo (ver Anexo XXXVI, para síntese das respostas obtidas). Obtivemos, assim, uma série de resultados, quer quantitativos, quer qualitativos, que nos permitem, não só caracterizar estatisticamente o movimento associativo de Massarelos (representatividade de cada tipo de associação, número de membros associados, natureza e periodicidade das atividades desenvolvidas, etc.), mas também perceber a abertura destas organizações, de natureza mais informal, à

oferta social, educativa e cultural formal e não-formal existente na freguesia, às potencialidades sócio-educativas da ação destas outras organizações locais e à comunidade em geral.

Por ocasião da nossa participação, através da apresentação de uma comunidade oral, na *1st Conference on Applied Interculturality Research*, tivemos oportunidade de produzir um artigo com vista à publicação nas atas desta conferência (Lúcio, 2010), onde explorámos os resultados obtidos através dos questionários às associações e às empresas de Massarelos.

No que diz respeito ao tipo de associação, e visto que permitíamos que os/as respondentes assinalassem mais do que uma hipótese, podemos perceber a seguinte distribuição: das 6 associações que participaram nesta fase de recolha de dados, metade (3) referiu ter valência cultural; 4 referiram ter valência desportiva; 1 referiu ter valência educativa/formativa; 2 referiram ser associação de moradores/as; e 1 referiu ter valência recreativa. Podemos perceber que, tendencialmente, trata-se de organizações vocacionadas para o desenvolvimento de atividades de ocupação de tempos livres (para diversas faixas etárias) e de defesa dos interesses dos grupos de moradores/as.

Inquirimos os/as dirigentes associativos relativamente às dinâmicas que assistiram à criação das organizações que representam. Pudemos, então, perceber que estas tinham sido constituídas, maioritariamente, a partir da iniciativa de indivíduos ou grupos de indivíduos inseridos na comunidade local (83,3%) e/ou a partir da iniciativa de indivíduos ou grupos de indivíduos externos à comunidade local (33,3%) (era possível assinalar mais do que uma opção). Isto significa que, de um modo geral, o movimento associativo de Massarelos emergiu a partir de iniciativas de base informal, relacional, por oposição a lógicas mais estruturadas e institucionais.

Existem, em Massarelos, cerca de 1647 indivíduos que se encontram na qualidade de membros de uma ou mais associações locais. Em média, cada associação tem 274,5 associados/as, sendo o mínimo 65 e o máximo 600. Podemos, então, perceber que estamos perante organizações que, em termos da dimensão dos seus públicos-alvo, e portanto do alcance local/global da sua ação, possuem realidades bastante díspares. Desses membros associados,

um total de 56 (3,4%) encontram-se em cargos diretivos no quadro dessas organizações. Cada uma das associações que respondeu possui, em média, 11,2 associados em cargos diretivos, sendo que os valores mínimos e máximos apresentados não divergem grandemente. O que isso nos diz é que, mesmo para associações com cerca de 600 associados/as, existem apenas cerca de 10 membros em cargos de direção, coordenação e gestão, o que nos parece francamente pouco.

No que diz respeito à periodicidade das atividades desenvolvidas, percebemos a maioria das associações de Massarelos desenvolve as suas atividades num regime semanal ou eventualmente diária, o que significa que funcionam de forma regular, suprimindo necessidades quotidianas dos públicos que servem.

Quanto à sua proveniência, estes públicos são maioritariamente habitantes da Freguesia de Massarelos (5,83/7) e habitantes de outras freguesias da cidade do Porto (5,50/7). Estes dados indicam-nos a orientação fortemente localizada da ação quotidiana destas organizações locais, que adotam lógicas de ação proximal e de fomento de interações imediatas.

Relativamente às atividades de cariz explicitamente educativo/formativo desenvolvidas pelas associações de Massarelos, os/as seus/suas principais utilizadores/as pertencem à comunidade local (5,00/7), sendo os/as associados/as o segundo grupo de utilizadores/as mais frequentes (4,40/7).

Quando inquirimos os/as dirigentes associativos/as acerca do tipo de atividades educativas/formativas desenvolvido, percebemos que estas assumem um lugar relativamente marginal no quadro geral da vida das associações. O tipo mais comum de atividade educativa/formativa é o *workshop* (2,00/7), seguido, *ex aequo*, pelas ações de formação (1,40/7) e pelos debates/palestras/seminários/conferências (1,40/7).

A maioria destas organizações refere ter parcerias com a Câmara Municipal do Porto e com a Junta de Freguesia de Massarelos.

No que concerne a existência de parcerias formais ou informais com instituições educativas/formativas, 83,3% dos/as respondentes afirmam não

existirem, percentagem idêntica àquela dos/as que referem a inexistência de parcerias com as empresas locais. Apenas 33,3% destas organizações referem ter algum tipo de parceria, formal ou informal, com outras associações locais.

Conforme já tínhamos tido oportunidade de discutir (Lúcio, 2010),

«These results seem to point out that these associations' action is very oriented towards the proximal community, which is probably related to the fact that these organizations are seldom founded and coordinated by community members, who have friendship and/or family bonds between them. On the other hand, these are rather small organizations, some of them on the verge of disappearing from lack of associates and/or users, which is a problem that afflicts a large number of Portugal's citizen's associations. This may also have in impact on the organizations' effective range across the community» (Lúcio, 2010, p. 5).

Por outro lado, estes dados permitem-nos ainda perceber que, embora sendo uma dimensão algo incipiente da vida quotidiana das associações de Massarelos, as atividades educativas/formativas efetivamente levadas a cabo são maioritariamente destinadas a membros da comunidade local e de natureza mais “prática”, em detrimento de outras atividades de tipo mais formal/estruturado.

Em síntese, no que diz respeito aos dados recolhidos através dos questionários às associações de Massarelos, podemos perceber que os resultados obtidos ilustram de forma inequívoca a inexistência de articulação interinstitucional, quer seja entre organizações semelhantes (entre associações de cidadãos/ãs), quer seja entre organizações de natureza diversa.

Não obstante,

«Despite these quantitative results, the answers to our questionnaire's open questions and the data gathered through the use of interviews makes us think that there is a common, perhaps institutional, desire for associations and their directions to have a closer and more complementary relationship, between themselves and with the population of which they are a part. Most of these organizations offer

important alternative educational activities, directed towards children, young people, adults and even seniors, either it being of a learning type (e.g. learning how to play an instrument), a performing type (e.g. producing and playing a role on a theatrical play) or a communicational type (e.g. the team work involved in team sports or the issues of an habitational cooperative)» (Lúcio, 2010, p. 5).

No final dos questionários às associações, incluímos duas questões de resposta aberta. A primeira inquiria sobre “Qual é, atualmente, o principal objetivo da(s) atividade(s) que a Associação desenvolve?”, e tinha como objetivo auscultar a colagem, por parte destas organizações, a um modelo mais ou menos rígido do papel do movimento associativo, ou, pelo contrário, a assunção de objetivos de ação de âmbito mais alargado, integrado e, eventualmente, comunitário/local. A análise destas respostas fez-se recorrendo a uma análise de conteúdo simplificada (ver Anexo XXXVI, para síntese das respostas obtidas), em que sublinhámos as ideias centrais de cada uma das respostas obtidas e procurámos perceber as consistências e as divergências entre umas e outras.

O que encontramos é uma focalização no cumprimento das atividades/iniciativas de base regular, ou seja, os serviços que a associação presta diária ou semanalmente ao seu público-alvo: manter e/ou aumentar o leque da oferta e apostar na visibilização dos resultados obtidos a nível desportivo. Depois, e de forma secundária, encontramos então objetivos mais gerais, como a promoção da qualidade de vida da população, a disponibilização gratuita de serviços e atividades e o estímulo à participação dos/as associados/as e do público-alvo.

A segunda pergunta de resposta aberta inquiria sobre “Qual a importância da ideia de “comunidade” na vida quotidiana da Associação? Porquê?”, e tinha como objetivo, complementar ao da anterior, a clarificação da nossa perceção acerca da orientação mais endógena ou mais exógena do trabalho desenvolvido pelas associações de cidadãos/ãs de Massarelos. A análise dos dados recolhidos através da resposta a esta pergunta fez-se da mesma forma

que em relação à pergunta anterior. A comunidade é referida como a “razão de viver” de algumas destas organizações, na medida em que, por um lado, e conforme já aludimos, muitas delas dependem do trabalho voluntário de membros da comunidade local; por outro lado, e como também já referimos a maioria delas nasceu a partir da ação da comunidade local. As associações são ainda referidas como contextos de reunião, debate de opiniões, convívio e criação de amizades, que emergem como elementos definidores da vida em comunidade. A comunidade aparece, ainda, como um valor “em extinção”: algo que os/as dirigentes associativos/as se esforçam por perpetuar, mas que parece já não interessar ao público que usufruir dos serviços prestados pelas associações locais.

### **1.2.2. Grupo de discussão focalizada**

Conforme esclarecemos junto destes/as nossos/as interlocutores/as, logo aquando do primeiro contacto, o objetivo do recurso aos questionários era o de “abrir caminho” para uma cooperação mais extensiva entre as associações e a Junta de Freguesia, enquanto agente promotor do Projeto “Massarelos, Freguesia Educadora”, pelo que, como já referimos, recorreremos, posteriormente, à realização de um grupo de discussão focalizada, para o qual convocámos todos/as os/as dirigentes associativos/as ou representantes da associações de cidadãos/ãs de Massarelos.

Não recorreremos, ao contrário do que tinha acontecido relativamente aos GDF que tiveram lugar nas Escolas, à construção de um guião propriamente dito, mas antes à planificação de algumas propostas de reflexão que nos pareceram estimulantes da discussão em redor da potencialidade sócio-educativa da ação destas organizações locais (ver Anexo XVIII).

Da leitura e análise da transcrição do GDF em que participaram os/as representantes do movimento associativo local (ver Anexo XLIV), emergiram algumas categorias que, a nosso ver, organizam a perceção destas organizações relativamente ao seu papel no desenvolvimento social e educativo da comunidade a que pertencem. A vida das Associações é a

primeira dessas categorias: esta é feita de ambições e projetos – que têm a ver com o alargamento dos seus âmbitos de ação, mas também com o sucesso das atividades que atualmente desenvolvem – e, evidentemente, de dificuldades – que têm, por sua vez, a ver com a falta de fundos, mas principalmente com a ausência de respostas adequadas e atempadas por parte dos potenciais parceiros, como a Câmara Municipal, a Junta de Freguesia e as outras associações. A falta de infraestruturas ou a degradação daquelas que, existindo, são de usufruto público ou partilhado, é outra das dificuldades sentidas. A vertente educativa/formativa da ação destas organizações é, como aliás percebemos a partir dos resultados dos questionários, algo secundarizada, e isso deve-se, de acordo com os dados recolhidos no GDF, à falta de recursos humanos. Parece existir, no entanto, uma força motriz que, apesar das dificuldades, não deixa desaparecer o movimento associativo: é descrita como uma força criativa, uma “vontade de fazer”, é o que interessantemente designam como o “Fundo Financeiro da Carolice”.

No que diz respeito às interações entre as associações e a Cidade, percebemos que os/as dirigentes associativos/as percebem a Cidade como um espaço deserto e potencialmente perigoso, especialmente na zona ribeirinha, onde, aliás, muitas destas organizações estão sediadas. A ausência de infraestruturas ao nível da Cidade, principalmente aquelas que favorecem a prática desportiva, é outra das ideias principais. No quadro da Cidade, as associações parecem, ainda, surgir (ou poder surgir) como recursos sociais, nomeadamente no que diz respeito ao acolhimento de crianças e jovens em horário pós-letivo e em períodos de férias escolares. A Escola parece emergir como um competidor, na medida em que retém as crianças e os/as jovens durante demasiado tempo e em demasiadas atividades, o que lhes retira ânimo para a oferta disponibilizada pelas associações. À exceção das atividades desportivas, as associações parecem sentir alguma dificuldade em captar a atenção das crianças e dos/as jovens, que entendem como estando mais orientados/as para estímulos provenientes dos *media*. Quanto às interações que as associações estabelecem entre si, parece, como aliás também percebemos a partir dos dados dos questionários, alguma desarticulação, que se traduz na impossibilidade de rentabilizar recursos físico e humanos de que



algumas associações dispõem e de que outras precisam desesperadamente. Finalmente, no que concerne a relação entre as associações e a Junta de Freguesia, estas reclamam uma escuta mais ativa e a organização de respostas mais eficazes, bem como a divulgação e a rentabilização, por parte da JFM, das atividades desenvolvidas pelas diversas associações, nomeadamente através da mobilização de público-alvo junto das Escolas e das próprias valências sociais e educativas da JFM.

Parece-nos que há ainda muito por favor ao nível da participação das associações de Massarelos no desenvolvimento social e educativo da Freguesia. As associações parecem emergir como “o parente pobre” do Sistema Formativo Integrado (Villar, 2007): pobre de recursos, pobre de iniciativas e pobre de público. O trabalho do/a mediador/a sócio-educativo/a parece-nos, assim, neste âmbito, especialmente complexo e desafiante. De facto, a Junta de Freguesia tem um papel fundamental na coordenação dos recursos e da ação dos/as vários/as atores/as sociais e educativos/as locais, e, assim sendo, parecem-nos fundadas as exigências das associações relativamente a esta. Ao/a mediador/a caberia, em primeiro lugar, parece-nos, o fomento das redes de interação entre associações, de forma a que se efetivasse a partilha de recursos. Depois, e em articulação com os órgãos diretivos das instituições educativas/formativas, poderia caber-lhe a planificação e organização de iniciativas conjuntas que satisfizessem as necessidades da Escola – aprendizagem integrada, por referência ao mundo da vida – e das associações – mais público, mais disponível. Também no que diz respeito às empresas, e principalmente no sentido da concessão de apoios financeiros às atividades desenvolvidas pelas associações, bem como da rentabilização dos seus recursos, o trabalho do/a mediador/a seria importante.

### **1.3. Empresas**

Cronologicamente, o tecido produtivo foi o último interlocutor da fase de recolha de dados do Projeto “Massarelos, Freguesia Educadora”, o que se deveu, principalmente, a algumas hesitações quanto ao “que fazer”, às formas possíveis de estimular a participação das empresas no projeto de

desenvolvimento social e educativa do contexto onde estão localizadas/sediadas.

Ao contrário do que sucedeu relativamente às instituições educativas/formativas e às associações de cidadãos/ãs, o primeiro contacto com as empresas não foi presencial: a solicitação da concessão de dados relativos às características e às dinâmicas de funcionamento destas organizações foi feita através de *e-mail*, uma vez que, conforme já referimos, este era o meio de contacto já privilegiado pela JFM no âmbito do Projeto +Empresas, a partir do qual constituímos a base de dados de potenciais parceiros do Projeto “Massarelos, Freguesia Educadora”. Por outro lado, e conforme também já assinalámos, o questionário às empresas foi disponibilizado apenas em versão *online*, o que reforçou este “distanciamento” inicial entre o Projeto e as empresas locais.

### **1.3.1. Questionários**

Os dados recolhidos através dos questionários às empresas foram, tal como os anteriormente referidos, analisados recorrendo a procedimentos estatísticos descritivos, uma vez que não possuía qualquer pergunta de resposta aberta. Obtivemos, assim, uma série de resultados, quer quantitativos, quer qualitativos, que nos permitem, não só caracterizar estatisticamente o tecido produtivo de Massarelos (representatividade de cada setor de atividade, número de funcionários/as, distribuição geográfica dos públicos preferenciais, etc.), mas também perceber a abertura destas organizações, que obedece a lógicas e dinâmicas orientadas principalmente para a produtividade e o lucro, à oferta social, educativa e cultural formal, informal e não-formal existente na freguesia, às potencialidades sócio-educativas da ação destas outras organizações locais e à comunidade em geral.

Conforme já referimos, por ocasião da nossa participação na *1st Conference on Applied Interculturality Research*, publicámos nas atas desta conferência (Lúcio, 2010) os resultados obtidos através dos questionários às associações e às empresas de Massarelos.

Das 10 empresas que responderam ao questionário *online*, a maioria (30%) desenvolve atividade no ramo da restauração, estando os setores da atividade física, da banca, da hotelaria, da informática, da engenharia, do pronto-a-vestir e da solidariedade social representados, cada um, por uma empresa (os setores de atividade não eram, na resposta ao questionário, mutuamente exclusivos).

A maioria das empresas respondentes foi criada, ou a partir da iniciativa de alguém exterior à comunidade local, ou a partir da iniciativa de entidades particulares exteriores à comunidade local.

No conjunto das empresas que responderam ao questionário, encontramos uma população de cerca de 304 funcionários/as, sendo que, em média, cada empresa possui 30,4 funcionários/as, sendo o mínimo 3 e o máximo 90. Podemos, então, perceber que, mais uma vez, se trata de uma amostra bastante diversificada quanto à dimensão e, consequentemente quanto à capacidade produtiva. Do conjunto desses/as funcionários/as, 31 (10,2%) encontram-se em cargos diretivos/as, sendo que, cada empresa possui, em média, 3,1 funcionários/as em cargos diretivos, sendo o mínimo 1 e o máximo 15.

No que diz respeito aos público preferenciais da atividade desenvolvida pelas empresas localizadas/sediadas em Massarelos, estes provêm mais frequentemente de outras freguesias da cidade do Porto (5,56/7), e em segundo lugar, de outras cidades do distrito do Porto (4,25/7).

Relativamente à interação destas organizações com instituições educativas/formativas, elas parecem fomentar relações relativamente frequentes com instituições de Ensino Superior (4,25/7) e, em segundo lugar, com instituições de Ensino Profissional (3,83/7). Quando inquirimos estas organizações acerca da sua interação com associações locais, foi possível determinar que não existe grande preocupação com o fomento de relações de proximidade entre estes dois tipos de organizações de relevo ao nível local (2,70/7).

Embora existente, a importância atribuída ao local onde estas empresas estão localizadas/sediadas (no caso, a Freguesia de Massarelos) é fraca (4,60/7). Concomitantemente, o grau em que estas organizações se sentem parte da comunidade é ainda mais débil (4,20/7).

Todas (100%) as empresas inquiridas referem não ter qualquer tipo de parceria formal ou informal com instituições educativas/formativas, nem com organizações locais. A maioria delas (70%) refere ainda que não possui qualquer tipo de parceria com outras empresas locais.

Os dados recolhidos através dos questionários às empresas permitem-nos, assim, perceber que, à semelhança do que se verificou relativamente às associações locais, o papel das empresas no desenvolvimento sócio-educativo da freguesia está, ainda, em estado “embrionário”. Existem, não obstante, alguns indicadores positivos, como aqueles/as que se referem às parcerias com instituições de Ensino Superior e de Ensino Profissional – parece-nos, de facto útil, se for assim percecionado tanto pelas empresas, como pelos/as jovens estudantes, que o tecido produtivo se aproxime das instituições educativas/formativas com o intuito de aproximar o mundo da Escola e do mundo do trabalho. No entanto, a ausência de interações mais frequentes e estruturadas, como as parcerias, podem fazer com que seja dificultada, para os/as jovens estudantes, a construção de sentidos acerca das interpenetrações entre o mundo da Escola e o mundo do trabalho. O estímulo ao estabelecimento destas parcerias poderia enquadrar-se no âmbito do trabalho desenvolvido pelo/a mediador/a sócio-educativo, bem como ao nível das interações entre empresas e associações.

### **1.3.2. Grupo de discussão focalizada**

O grupo de discussão focalizada em que participaram representantes do tecido produtivo local (ver Anexo XIX, para guião do GDF com as empresas; ver Anexo XLV, para transcrição do GDF com as empresas) foi, de entre os vários desenvolvidos, o mais atípico, quer em número de participantes (apenas 4), quer em duração (cerca de uma hora e meia), quer também em termos de

dispersão de conteúdos, tendo-se revelado difícil a focalização em questões relacionadas com a comunidade, com o desenvolvimento sócio-educativo da Freguesia e com o papel das empresas neste âmbito. Não obstante, foi possível identificar algumas categorias de análise e estruturação do pensamento à volta da problemática do papel social e educativo do tecido produtivo no contexto local.

A primeira delas tem a ver com a interação entre as Empresas e a Junta de Freguesia: no caso da JFM, e do seu Projeto +Empresas, uma das principais vertentes da relação e das trocas entre uma e outras é a iniciativa Novas Oportunidades, que os/as representantes das empresas locais parecem acolher com especial entusiasmo. Um dos aspetos fundamentais da interação entre a Junta de Freguesia e as empresas é, na perceção destas últimas, o cumprimento do que designam como “contrato psicológico”: as empresas “reclamam” que os projetos e as iniciativas que lhes são propostas pela JFM não sejam abandonados sem justificações. O estabelecimento de linhas de comunicação eficazes e baseadas na confiança parece ser fundamental para o fomento das relações entre ambas. Outro dos aspetos em que se decompõe esta categoria de análise é o da existência de contactos de referência, ou seja, a importância da permanência e da manutenção das linhas de comunicação, de forma a reduzir o número de intervenientes e rentabilizar as informações já trocadas. No que diz respeito às competências da Junta de Freguesia, as empresas tendem a considerar não haver críticas significativas a fazer ao papel desempenhado por esta, considerando ser de relevo o trabalho que desenvolve ao nível dos equipamentos sociais e da ação de proximidade. Os/as representantes reconhecem o mérito de iniciativas específicas da JFM (como o Gabinete de Mediação, que discutiremos no capítulo seguinte), embora reconheçam ter alguma dificuldade em assumir a necessidade de recorrer ao apoio da Junta de Freguesia. Foram ainda apresentadas algumas propostas no âmbito da relação entre a JFM e as empresas locais, nomeadamente no que diz respeito: à definição de um projeto educativo para o qual sejam convocadas o que designam como “os amigos da Junta”; à reorganização ou reestruturação dos papéis das Juntas de Freguesia; e à organização de iniciativas de exploração da História e dos espaços físico da freguesia, para as quais sejam

convocadas os/as vários/as atores/as locais. Finalmente, no que a esta primeira categoria diz respeito, os/as representantes das empresas locais referem ainda a importância de algumas regras ao nível do estabelecimento das vias de comunicação, nomeadamente através de adoção de práticas de envio de comunicações escritas, como *e-mails*.

Outra das dimensões emergentes da análise deste GDF foi a dos mandatos alargados das empresas: o estabelecimento de parcerias, que visam a produtividade e o lucro, mas também a prossecução de objetivos mais amplos, é um dos aspetos a este propósito referidos. Foram ainda referidas algumas iniciativas das próprias empresas, como a criação/disponibilização de uma biblioteca do espaço de trabalho, a partilha de informações acerca de questões relacionadas com a problemática da higiene e segurança no trabalho, e a responsabilidade social. Do mandato das empresas parece fazer parte, não só a formação para o trabalho, mas também a formação em competências úteis de forma transversal (no mundo da vida).

A última dimensão emergente da análise de conteúdo do GDF em que participaram os/as representantes das empresas de Massarelos é aquela que se refere às interações entre a Empresa e a Cidade. Um dos aspetos principais desta relação é a existência de redes: são as redes informais que, amiúde, conduzem os indivíduos à procura dos serviços de determinada empresa; é numa lógica de rede que as famílias dos/as trabalhadores/as são “atingidas” pela ação das empresas; são as redes de comunicação que permitem o funcionamento regular das estruturas sociais. A Cidade é percecionada, pelos/as representantes das empresas, enquanto espaço/contexto de aprendizagens, sendo explicitado o interesse em conhecer os recursos sociais e culturais (e potencialmente educativos) da Freguesia. As Universidades são identificadas como parceiros especialmente relevantes no quadro da interação das empresas com a Cidade, por exemplo, através do estabelecimento de parcerias com vista ao desenvolvimento de projetos de investigação/intervenção em contexto laboral; por outro lado, a Universidade, enquanto “fim de linha” do processo educativo, pode assumir-se como parceiro de relevo com vista à integração profissional dos/as recém-diplomados/as. A ética nas interações ao nível da Cidade emerge na linha daquilo que foi

expresso relativamente ao cumprimento do “contrato psicológico” entre as empresas e a Junta de Freguesia. Finalmente, é referida a questão da disponibilidade para a ação, ou melhor, da ausência de disponibilidade, que surge em forma de crítica: os/as representantes das empresas referem que o número reduzido de participantes neste GDF é reflexo de que há pouca disponibilidade para extrapolar aqueles que são os mandatos e os objetivos tradicionais do trabalho desenvolvido pelo tecido produtivo.

Face a estes dados, pensamos que o/a mediador/a sócio-educativo poderá ter, em relação às empresas, um papel muito semelhante àquele que previmos em relação às associações de cidadãos/ãs, nomeadamente ao nível da potenciação de parcerias entre as empresas e os/as outros/as atores/as sócio-educativos/as locais, como as Escolas e as associações. As empresas, sendo produtoras de riqueza e de postos de trabalho, terão uma responsabilidade de natureza diferente face ao projeto da Cidade Educadora, por comparação àquele das Escolas, das associações e da Junta de Freguesia. Assim sendo, pensamos que caberá ao/a mediador/a o incentivo ao apoio financeiro, por parte das empresas, às iniciativas sócio-educativas locais, promovendo a ideia de que uma comunidade sócio-educativamente mais dinâmica é, também, uma comunidade mais produtiva.

## **Capítulo 2: O Gabinete de Mediação de Massarelos**

No quadro das iniciativas desenvolvidas no âmbito do Projeto “Massarelos, Freguesia Educadora”, a criação do Gabinete de Mediação de Massarelos (GMM) correspondeu, cronologicamente, à última fase de permanência no terreno, tendo funcionado entre Fevereiro de 2010 e Julho de 2011, concomitantemente com a recolha de dados junto dos/as diversos/as atores/as sócio-educativos/as locais que temos vindo a referir.

A ideia de criação do GMM surgiu em resposta à necessidade que senti, de “estar no terreno” mais frequentemente e de forma mais estruturada. Conforme terá já ficado evidente, as iniciativas de recolha de dados levadas a cabo no âmbito do Projeto correspondiam, a nosso ver, a vertentes da ação de um/a mediador/a sócio-educativo no quadro do desenvolvimento local, nomeadamente no que diz respeito ao contacto com as diversas entidades localmente relevantes e à potenciação de espaços e tempos de articulação, dialética e trabalho cooperativo entre estas.

Para além disso, e porque o trabalho do/a mediador/a é a mediação, no sentido da intervenção em situações de conflito ou incomunicação, julgámos fazer sentido a disponibilização de um serviço e de um espaço físico próprio e “permanente” aos quais as pessoas e as organizações locais pudessem recorrer com vista à abordagem a essas questões, sentidas como problemáticas.

Tendo já referido, no início desta quarta parte, os objetivos subjacentes à intervenção proposta no quadro do GMM, importa ainda referir que, em Maio de 2010, é publicada nova nota informativa no Boletim da JFM (ver Anexo XLVI), onde se refere que o serviço prestado pelo GMM era gratuito, sendo garantida a confidencialidade. Refere-se ainda que, “estando especialmente vocacionado para a resolução de conflitos ou problemas de comunicação interpessoal (entre dois ou mais indivíduos), o serviço disponibilizado pelo GMM também está pronto para apoiar na resolução de situações em que se oponham os interesses de pessoas e/ou instituições, nomeadamente:



prestadores de serviços (de habitação, de bens de consumo, de saneamento, etc.), instituições educativas/formativas (conflitos na comunidade escolar), associações de cidadãos (relações intra e interinstitucionais), etc”. Previam-se, igualmente, que, ao longo dos meses seguintes, tivesse lugar “o desenvolvimento de ações de formação/workshops subordinados às questões da comunicação, da negociação e da gestão de conflitos”.

Uma vez que o serviço foi criado em Fevereiro de 2010, a partir de meados de Janeiro de 2010 a JFM determinou a produção e distribuição de material de divulgação do mesmo, nomeadamente cartazes e *flyers*, que fez chegar aos espaços dos/as vários/as atores/as locais. Os conteúdos destes materiais foram produzidos por mim, tendo o *design* e a execução gráfica dos mesmos ficado a cargo de uma empresa de Massarelos. Poucos dias após a distribuição desses primeiros materiais, o GMM recebeu o seu primeiro contacto telefónico, dirigido por uma representante da Câmara Municipal de Valongo, solicitando informações acerca da filosofia e das dinâmicas de funcionamento do GMM, visto que o órgão de poder autárquico que representava pretendia disponibilizar um serviço de mediação de conflitos.

Em meados de Fevereiro de 2010, elencámos um conjunto de organizações locais junto das quais julgávamos ser pertinente uma apresentação presencial do serviço disponibilizado pelo GMM – e com as quais não tínhamos ainda contactado no âmbito do Projeto “Massarelos, Freguesia Educadora” e que, portanto, à partida o desconheciam. Assim, a 18 de Fevereiro desloquei-me pessoalmente ao espaço do Instituto Português da Juventude (localizado em Massarelos), solicitando o agendamento de uma reunião com esse objetivo. Rentabilizei, ainda, um contacto pessoal ao nível da CCDDR-n, tendo sido também possível o agendamento de uma reunião. Finalmente, estabeleceu-se um contacto telefónico com a Fundação Ciência e Desenvolvimento, tendo-se procedido ao pedido de agendamento de uma reunião junto da sua diretora executiva, ficando-se a aguardar uma resposta que, entretanto, não surgiu.

A 26 de Fevereiro teve, então, lugar a reunião no IPJ, no âmbito da qual apresentámos o Projeto “Massarelos, Freguesia Educadora” e o GMM, e

solicitámos a divulgação dessa informação junto dos/as interlocutores/as habituais. No mesmo dia, decorreu, nos mesmos moldes, a reunião na CCDDR-n.

Em Março, procedeu-se ao envio desta informação, via *e-mail*, ao cuidado do Centro de Emprego do Porto Ocidental e do Serviço de Comunicação e Imagem da Reitoria da Universidade do Porto, não tendo ambos os contactos suscitado qualquer resposta.

Em finais de Maio de 2010, o GMM recebeu a visita de um representante do Serviço de Mediação da Junta de Freguesia de Ramalde, tendo-se procedido à troca de contactos e de informações relativas à formação para mediadores/as e à discussão da possibilidade de ampliação do Projeto a outras Juntas de Freguesia.

A 11 de Junho de 2010, o GMM recebeu o primeiro pedido de agendamento de sessão de mediação, via telefone. Esta sessão decorreu no dia 16 de Junho, no âmbito da qual uma senhora apresentou a seguinte situação: no pátio (jardim) da entrada do prédio onde reside estão alojados alguns indivíduos toxicodependentes e sem-abrigo, que provocam alguma insalubridade, ruído e sensação de insegurança. A senhora pretendia, assim, saber o que pode fazer para resolver a situação. Sugeriu o contacto com a Polícia (por se tratar de uma questão de segurança pública) ou com a Junta de Freguesia. A senhora referiu a existência de algumas incompatibilidades com ambos os serviços e referiu pretender apresentar a situação à Câmara Municipal do Porto.

A 7 de Julho, o GMM recebeu a visita de um representante de um condomínio localizado em Massarelos, que pretendia informações sobre a forma legalmente correta de proceder ao cálculo da contribuição de cada fração. Através de pesquisa *online*, foi possível indicar-lhe o documento legal que estabelece essa situação (artigo do Código Civil). Expôs que o prédio tem tido diversos problemas (principalmente de canalização) desde a instalação de um espaço destinado ao exercício físico num espaço anteriormente destinado a garagens. Referiu já ter contactado informalmente o proprietário e exposto por escrito a situação ao presidente da Câmara Municipal do Porto, ambos sem

sucesso. Sugeriu-se a possibilidade de recurso ao processo de mediação, tendo o senhor informado que apresentaria a proposta na reunião de condomínio seguinte, depois da qual tornaria a contactar o GMM para esse efeito. Referiu, ainda, ter tido conhecimento do GMM através de um contacto pessoal relacionado com a Escola Secundária localizada em Massarelos. Este caso também não teve prosseguimento.

A 22 de Setembro de 2010, o GMM recebeu a visita de uma senhora que é filha de um casal que habita, na condição de inquilinos/as, um imóvel sito em Massarelos. O proprietário pretendia vender este imóvel, pelo que pretende que o casal deixe o mesmo. A senhora pretendia encontrar uma solução compensatória para os pais, que já habitavam nesta casa há vários anos [referiu que a sua mãe nasceu nesta casa, onde aliás sempre viveu] e para cuja manutenção haviam contribuído, com diversas obras de beneficiação. Mostrou-se disponível para encontrar uma solução que satisfaça ambas as partes. Tendo sido fornecidos os dados de contacto do potencial interlocutor, procedeu-se, no próprio dia, ao envio de uma carta-convite, na qual se apresentava o GMM e o trabalho de mediação, se identificava o motivo do contacto (referindo o nome da pessoa que apresentou o caso ao GMM e informando que esta pretendia resolver uma questão com recurso à mediação , solicitando-se, para o efeito, o estabelecimento de um contacto com o GMM, com vista a aferir da possibilidade de participar numa sessão de mediação. Uma semana depois, e perante a ausência de resposta, contactei via *e-mail* a senhora, fazendo um “ponto da situação” e solicitando a sua autorização para o estabelecimento de nova tentativa de contacto através de uma morada alternativa. Nova semana volvida, e perante a ausência de resposta, contactei telefonicamente a senhora, para aferir da sua disposição para a prossecução do processo. Informou ter contactado telefonicamente o proprietário, com o qual aparentava ter uma relação cordial. Decidiu aguardar mais duas semanas pela chegada de uma resposta, prazo findo o qual solicitaria ao GMM cópia das cartas enviadas e avançaria para a via judicial.

No mesmo dia (6 de Outubro), o GMM recebe novo contacto presencial, desta feita uma senhora que pretendia uma informação relativa às obrigatoriedades inerentes à assinatura de um contrato de arrendamento.

Considerava que o apartamento em causa não correspondia, de facto, às suas necessidades e pretendia esclarecer sobre quando poderia denunciar o contrato, uma vez que o agente imobiliário envolvido no processo a teria informado que o contrato teria uma duração mínima de 6 meses. Após uma análise do contrato e leitura do art.º 1096 do Código Civil lá referido (consultado *online*), verifiquei a veracidade dessa informação. Sugeri, então, a procura de apoio jurídico, caso pretendesse avançar para a resolução do contrato antes do fim desse período.

A 13 de Outubro, o GMM foi contactada telefonicamente pela senhora cujo processo tinha sido iniciado a 22 de Setembro, inquirindo acerca dos eventuais progressos na tentativa de contacto com o proprietário, bem como da possibilidade de lhe serem enviadas, via *e-mail*, cópias das duas cartas enviadas ao mesmo, via correio, ao longo das semanas anteriores. Anuí a este pedido, tendo dado seguimento ao mesmo no dia seguinte. Não voltou a ter lugar nenhum contacto relativo a este caso.

A 8 de Novembro, após contacto direto com o presidente da JFM e marcação prévia, uma senhora compareceu no GMM apresentando um caso relativo a um edifício do qual é proprietária (em Massarelos) e que havia restaurado recentemente. Desde o início do processo e ao longo de todo o tempo de renovação do edifício, bem como face a algumas intervenções pontuais, o vizinho, proprietário do edifício geminado, vinha a colocar inúmeros obstáculos. A senhora referiu já ter, inclusive, recorrido à Câmara Municipal. Naquele momento, necessitava realizar uma intervenção numa parede comum. Inicialmente, o vizinho tinha-se mostrado recetivo, mas pouco depois do início da obra, exigiu a cessação imediata da mesma. Depois de explicado o processo de mediação, a senhora considerou que os serviços do GMM não lhe seriam úteis, uma vez que:

- Não é obrigatório entrar ou permanecer no processo de mediação;
- O acordo final não é legalmente vinculativo;
- A senhora considerava que o seu vizinho não demonstrou boa vontade, pelo que dificilmente aderiria ao processo ou cumpriria o acordo final;

- A senhora manifestou a sua indisponibilidade para discutir a situação presencialmente com o vizinho, por considerar que a relação entre ambos se encontrava irremediavelmente desgastada.

Informou, ainda, da sua decisão de avançar para a resolução pela via judicial.

A 15 de Novembro de 2010, o GMM recebeu, após um contacto telefónico prévio, a visita de uma senhora (e da sua acompanhante), que apresentou o seguinte caso: esta senhora era madrinha de batismo e prima em 2.º grau de um senhor, a quem, cerca de 5 anos antes, tinha emprestado uma soma avultada de dinheiro (cerca de 50 mil euros). A senhora teve que recorrer ao banco para ceder este valor ao afilhado, mas por se tratar de uma pessoa de família, com quem tinha uma relação de grande intimidade, não houve lugar à assinatura de qualquer documento que comprovasse a existência ou a natureza do empréstimo. Tendo vencido o prazo do empréstimo pedido ao banco, acrescido de juros, a senhora teve que se responsabilizar pela restituição total desse valor, não tendo havido qualquer manifestação por parte do afilhado quanto à sua intenção de pagar o valor devido. A senhora referiu já ter tentado estabelecer contacto com o afilhado diretamente, e até informalmente através de uma advogada sua conhecida, mas essas tentativas saíram consistentemente goradas. A senhora referiu ter interesse em reaver esse valor, mas principalmente em saber o motivo por que o afilhado quebrou todas as linhas de contacto entre ambos, não tendo dado em nenhum momento qualquer satisfação sobre uma possível resolução desta situação. De acordo com o solicitado pela senhora, deu-se início às diligências necessárias ao contacto com o interlocutor, com quem a senhora pretendia realizar a mediação.

A 22 de Novembro, o GMM recebeu a visita de uma senhora que apresentou um caso relativo a um jazigo de família, relativamente à propriedade/manutenção/venda do qual estava em conflito com a Junta de Freguesia da área onde o cemitério estava localizado (fora do Porto). Depois de explicadas as características do processo de mediação, a senhora considerou que os serviços do GMM não lhe seriam úteis, uma vez que o que

pretendia era a defesa daquilo que considerava serem os seus direitos de proprietária, à luz do que determinava o contrato, cuja análise legal também pretendia.

No mesmo dia, o GMM recebeu ainda a visita de outra senhora (e da sua acompanhante), que apresentou um caso relativo aos imóveis que habitavam, na condição de inquilinas, propriedade da Universidade do Porto. Um dos imóveis era habitado pela senhora e pela filha, e o outro pela sua acompanhante (também sua irmã) e pela mãe de ambas. Quando a Universidade do Porto de um novo edifício, apresentou aos/às inquilinos/as das habitações aí situadas duas propostas para a desocupação dos terrenos: uma indemnização ou a atribuição de uma nova habitação. A senhora referiu que, à época, tinha obtido dos/as representantes da Universidade a garantia de que o realojamento seria possível no contexto da mesma rua, embora isso não constasse de nenhum dos documentos de comunicação oficial entre ambas as entidades. Tendo já sido chamada para realojamento em zonas para as quais não estava disposta a ir, a senhora referiu que, na última vez que havia sido chamada, lhe tinha sido dito que, se não aceitasse a proposta seguinte, lhe seria negada a possibilidade de realojamento. Depois de discutir este caso com colegas a desenvolver trabalho de mediação em outros contextos e perceber as limitações da mediação num caso deste tipo, retomei o contacto com a senhora, com o intuito de informá-la de que poderia solicitar apoio jurídico junto da Segurança Social.

A 6 de Dezembro, o GMM recebeu a visita de um grupo de estudantes da LCE da FPCE-UP, no âmbito da Unidade Curricular “Seminário de Iniciação à Mediação e Formação. Oficina de mediação de conflitos”, tendo-lhes sido facultados documentos e informação relativos à criação e aos funcionamento do GMM.

No mesmo dia, retomou-se o contacto com a senhora que havia apresentado o caso no dia 15 de Novembro, informando-a acerca da ausência de resposta por parte do interlocutor. A senhora decidiu, assim, pela desistência do processo de mediação.

Até à data de encerramento do mesmo, o GMM não voltou a ser procurado, quer presencialmente, quer através das outras vias de contacto disponíveis.

Embora nos pareça algo evidente o insucesso desta iniciativa no quadro do Projeto “Massarelos, Freguesia Educadora”, e no quadro mais alargado da colaboração com a JFM, pensamos não ter, no entanto, cometido erros que comprometessem a integridade do trabalho de mediação. Por motivos que não conseguimos identificar, não fomos capazes de estimular o interesse dos/as nossos/as interlocutores/as pela mediação enquanto serviço “ao serviço” do desenvolvimento social e educativo da Freguesia. No entanto, uma das pistas pode estar nos dados recolhidos no GDF em que participaram representantes das empresas de Massarelos, quando se referia que, não obstante o mérito das iniciativas desenvolvidas no quadro da Junta de Freguesia, as empresas (e, eventualmente, as outras organizações locais) viviam com algum embaraço a necessidade de recorrer ao apoio de profissionais e serviços externos à organização para lidar com problemas “da casa”. Para muitas organizações, e eventualmente para muitas pessoas, o conflito continua a ser percecionado como uma perturbação, um obstáculo ao seu funcionamento “normal”, que, por isso, deve ser evitado ou saneado com o mínimo de impacto possível.

Assinalamos, com alguma curiosidade, a consistência de problemas (conflitos ou situações de incomunicação) relativos à Cidade “física”, ao construído e à responsabilidade pelos espaços da Cidade, ao impacto interpessoal e interacional das situações de conflito/incomunicação, nomeadamente ao nível das relações familiares, de vizinhança, do condomínio, etc.

Referimos ainda, para concluir, que, conforme já tínhamos aludido na terceira parte desta tese, o trabalho de mediação tem potencialidades, mas tem também limites, pelo que não nos foi particularmente difícil aceitar que, para aquelas pessoas ou para aqueles casos, a mediação não era a melhor resposta. Não obstante, continuamos a advogar a pertinência de um serviço deste tipo, e evidentemente de um Projeto como este, no contexto desenvolvimento social e educativo de uma comunidade.

## Considerações finais

«Não sei quando tiveste tempo para visitar  
todos os países que me descreves.  
Eu acho que tu nunca saíste deste jardim.»  
*As Cidades Invisíveis. VII.*  
(Calvino, 2009, p. 111)

O processo investigativo do qual aqui demos conta desenrolou-se, como já referimos, durante um período relativamente longo: na qualidade de estagiária das Ciências da Educação, permaneci em Massarelos durante cerca de 14 meses; ao fim de apenas alguns meses de interregno, na qualidade de investigadora, e no quadro do Doutoramento em Ciências da Educação, acrescentei cerca de três anos a essa conta final.

Fazer sentido de algo que nos ocupa uma parte tão significativa da vida é, evidentemente, difícil. Não deixo, no entanto, de notar que nunca consegui livrar-me definitivamente de uma certa sensação de estranheza; idêntica à que experimentamos quando entramos, pela primeira vez, na casa de alguém. Conseguimos imaginar com alguma precisão o tipo de usos e atividades que nela ocorrem; poderemos, inclusive, reconhecer alguns objetos idênticos àqueles que povoam a nossa casa. No entanto, é inevitável: não nos sentimos “em casa”. Há algo de insuperavelmente extraordinário no que é familiar ao Outro. Esta foi uma sensação que me acompanhou, de forma transversal, nos diversos contextos e junto dos diversos grupos de indivíduos.

Paralelamente, e conforme terá, eventualmente, ficado evidente, também o próprio processo de investigação se revestiu, em determinados momentos, de alguma opacidade, tanto ao nível dos objetivos, como ao nível das abordagens, como, finalmente, ao nível dos produtos. A metáfora que talvez melhor illustre esta consideração será, a meu ver, a da árvore: o trabalho de investigação como um processo que se planta (que se propõe), que germina



(que se avoluma), que ramifica (que se complexifica) e cuja estrutura é, por vezes, é difícil de discernir por entre a folhagem. Por vezes é preciso aparar alguns ramos (abandonar alguns objetivos ou desacreditar determinados pressupostos); por vezes, é preciso recorrer a enxertos (apoio de outros/as investigadores/as, integração em diferentes lógicas de ação).

Entre fazer e não fazer, optámos quase sempre pela primeira, razão pela qual o volume total de dados se revelou bastante significativo. Embora pudesse nem sempre ser óbvio o resultado a obter, o tipo de abordagem a adotar ou forma mais adequada para analisar, optámos, quase sempre por “avançar primeiro, e fazer as perguntas depois”, uma vez que, pelo menos ao nível dos/as interlocutores/as a convocar, não tinham existido, desde o início, grandes dúvidas.

Aquilo que fiz, as atividades que planifiquei e desenvolvi, foram, sim, momentos de recolha de dados, mas foram, principalmente, estratégias de abordagem e convocatória dos/as atores/as sócio-educativos/as locais, numa lógica que se aproxima daquilo que Schwerin (1995) caracteriza como de *empowerment*: a participação estimula a participação, estimula a disponibilidade para agir; quanto mais eu participar, e quanto mais positivas forem as minhas perceções relativamente às oportunidades de participação, mais oportunidades de ação procurarei, o que é, claramente, fundamental no contexto complexo e mutável do trabalho social e educativo territorializado.

Sendo, neste momento, claramente difícil perceber o impacto do trabalho realizado, foi possível perceber, no entanto, e de um modo geral, a receptividade com que as ideias e as atividades propostas foram recebidas ao nível da Freguesia, o que refletirá, de alguma forma, a relevância reconhecida pelos/as atores/as no terreno. Nesse sentido, não posso senão mostrar-me satisfeita e, evidentemente, grata por esta excecional e enriquecedora experiência.

## Referências bibliográficas

- Albarello, L. (2005). «Recolha e Tratamentos Quantitativos dos Dados de Inquéritos». In L. Albarello, F. Digneffe, J.-P. Hiernaux, C. Maroy, D. Ruquoy, & P. d. Saint-Georges, *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais* (pp. 48-83). Lisboa: Gradiva.
- Alfieri, F., Palacín, I., Gómez, J., & Trilla, J. (2007). «L'Educació i el Territori: Connectant la comunitat (taula rodona)». In À. D.-D. Barcelona, *Ciutat.edu: Nous reptes, nous compromisos* (pp. 25-28). Barcelona: Diputació de Barcelona – Xarxa de Municipis.
- Almeida, B. M. (2009). *Do(s) conceito(s) à(s) práticas de mediação sócio-educativa: alguns contributos para a clarificação de um perfil profissional*. Porto: Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Ardoino, J. (2000). *Les Avatars de l'Éducation. Problématiques et notions en devenir*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Ascher, F. (2010). *Novos Princípios do Urbanismo, seguido de Novos Compromissos Urbanos. Um léxico*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Asociación Internacional de Ciudades Educadoras. (2004). *Carta de Ciudades Educadoras*. Génova: N/A.
- Baker, R., & Hilton, R. (1999). «Do Focus Groups Facilitate Meaningful Participation in Social Research?». In R. S. Barbour, & J. Kitzinger, *Developing Focus Group Research. Politics, theory and practice* (pp. 79-98). USA: Sage Publications.
- Barbour, R. S. (1999). «Are Focus Groups an Appropriate Tool for Studying Organizational Change?». In R. S. Barbour, & J. Kitzinger, *Developing Focus Group Research. Politics, theory and practice* (pp. 113-126). USA: Sage Publications.

- Bataille, M. (1980). «Le Concept de “Chercheur Collectif” dans la Recherche-Action». *Les Sciences de l'Éducation*, 2-3 , pp. 27-38.
- Bell, J. (2004). *Como Realizar um Projecto de Investigação. Um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Lisboa: Gradiva.
- Benevolo, L. (2006). *A Cidade e o Arquitecto*. Lisboa: Edições 70.
- Bernet, J. T. (1990). «Introducción». In AAVV, *La ciudad educadora/La ville éducatrice* (pp. 13-21). Barcelona: Ajuntament de Barcelona.
- Boldú, M., Carrasco, R. M., González, M., Rubí, Á., & Valls, I. (2003). «Introducción a la Mediación». In A. P. García, *Mediación Familiar y Social en Diferentes Contextos* (pp. 77-111). València: Nau Llibres e Universitat de València.
- Bonal, X. (2007). «La Equidad y la Cohesión Social en las Políticas Educativas: El papel del ámbito local». In Á. Merino, & J. Plana, *La Ciudad Educa: Aportaciones para una política educativa local* (pp. 47-57). Barcelona: Ediciones del Serbal.
- Bondía, J. L. (2002). «Notas Sobre a Experiência e o Saber de Experiência». *Revista Brasileira de Educação*, 19 , pp. 20-28.
- Borja, J., & Muxí, Z. (2003). *El Espacio Público: Ciudad y ciudadanía*. Barcelona: Diputació de Barcelona – Xarxa de Municipis / Electa.
- Bush, R. A., & Folger, J. P. (2005). *The Promise of Mediation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Caetano, A. P., Freire, I., & Ferreira, A. S. (2009). «Perfis do Mediador Sócioeducativo – Entre a diversidade, algumas convergências». *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 348-358). Braga: Universidade do Minho.
- Calvino, I. (2009). *As Cidades Invisíveis*. Sant Vivenç dels Horts: (Sic) idea y creación editorial.

- Canadell, À., & Vicens, J. (2010). *Habitar la Ciudad*. Madrid: Miraguano Ediciones.
- Canário, R. (2006). *A Escola tem Futuro? Das promessas às incertezas*. Porto Alegre: Artmed.
- Canário, R. (1999). *Educação de Adultos: Um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.
- Carvalho, A., & Diogo, F. (2001). *Projecto Educativo*. Porto: Edições Afrontamento.
- Castells, M. (2007). *O Poder da Identidade. A Era da Informação: Economia, sociedade e cultura. Volume II*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Coffey, B., & Woolworth, S. (2004). "Destroy the Scum, and then neuter their families": The web forum as a vehicle for community discourse? *The Social Science Journal*, 41 , pp. 1-14.
- Correia, J. A. (1998). *Para uma Teoria Crítica em Educação. Contributos para uma recientificação do campo educativo*. Porto: Porto Editora.
- Coughlin, C. A., & Kirch, S. A. (2010). «Place-Based Education: A transformative activist stance». *Cultural Studies of Science Education*, 5, 911-921.
- Delors, J., Mufti, I. A., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., et al. (1996). *Educação: Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: Edições Asa.
- Demazière, D. (2010). A Mediação Social, um Trabalho de Terreno. In J. A. Correia, & A. M. Silva, *Mediação: (D)Os contextos e (d)os actores*. (pp. 103-117). Porto: CIIE e Edições Afrontamento.

- Demerath, P. (2006). «The Science of Context: Modes of response for qualitative researchers in education». *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 19, 1, 97-113.
- Dubet, F. (2002). *Le Déclin de l'Institution*. Paris: Éditions du Seuil.
- Dubost, J. (1983). «Les Critères de la Recherche-Action». *POUR*, 90, Juin-Juillet, 17-21.
- Duffy, B. (2004). «Análise de Dados Documentais». In J. Bell, *Como Realizar um Projecto de Investigação. Um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. (pp. 101-115). Lisboa: Gradiva.
- *El poder de la Cartografía Social en las prácticas contrahegemónicas o La Cartografía Social como estrategia para diagnosticar nuestro territorio*. (14 de Abril de 2006). Obtido em 13 de Dezembro de 2011, de Areaciega: [http://areaciega.net/index.php/plain/Cartografias/car\\_tac/el-poder-de-la-cartografia-social](http://areaciega.net/index.php/plain/Cartografias/car_tac/el-poder-de-la-cartografia-social)
- Eriksen, T. H. (2001). *Small Places, Large Issues: An introduction to social and cultural anthropology*. London & New York: Pluto Press.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Faria, C. V. (2009). *As Cidades na Cidade. Movimentos sociais urbanos em Setúbal (1966-1995)*. Lisboa: Esfera do Caos Editores.
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A.-R., Lopes, H., Pérovski, A. V., Rahnema, M., et al. (1981). *Aprender a Ser*. Amadora: Livraria Bertrand.
- Fernández, F. S. (2005). «Modelos Atuais de Educação de Pessoas Adultas». In R. Canário, & B. Cabrito, *Educação e Formação de Adultos: Mutações e convergências* (pp. 73-96). Lisboa: Educa.
- Ferreira, F. I. (2005). *O Local em Educação. Animação, gestão e parceria*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Finger, M., & Asún, J. M. (2003). *A Educação de Adultos numa encruzilhada. Aprender a nossa saída*. Porto: Porto Editora.
- Ford, M. (2005). «Quandaries of Place (-Based Education)». *Philosophy of Education*, 221-224.
- Fox, J., Murray, C., & Warm, A. (2003). «Conducting Research Using Web-based Questionnaires: Practical, methodological, an ethical considerations». *International Journal of Social Research Methodology*, 6, 2, 167-180.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Gehl, J. (2010). *Cities for People*. Washington/Covelo/London: Island Press.
- Gehl, J. (2008). *Life Between Buildings. Using public space*. Kobenhavn: The Danish Architectural Press.
- Giddens, A. (2001). *Transformações da Intimidade: Sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas*. Oeiras: Celta Editora.
- Greenbaum, T. L. (1998). *The Handbook for Focus Group Research*. USA: Sage Publications.
- Guitart, A. O. (2006). «Uso de los Espacios Públicos y Construcción del Sentido de Pertenencia de sus Habitantes en Barcelona». In A. Lindón, M. Á. Aguilar, & D. Hiernaux, *Lugares e Imaginarios en la Metrópolis* (pp. 67-83). Barcelona: Anthropos Editorial/División de Ciencias Sociales y Humanidades – Universidad Autónoma Metropolitana, Iztapalapa, México.
- Hammersley, M. (2007). «The Issue of Quality in Qualitative Research». *International Journal of Research & Method in Education*, 30, 3, 287-305.
- Hellowell, D. (2006). «Inside-out: Analysis of the insider-outsider concept as a heuristic device to develop reflexivity in students doing qualitative research». *Teaching in Higher Education*, 11, 4, 483-494.

- Hertzberger, H. (1996). *Lições de Arquitetura*. São Paulo: Martins Fontes.
- Hertzberger, H. (2008). *Space and Learning, Lessons in Architecture 3*. Rotterdam: 010 Publishers.
- Illich, I. (1970). *Deschooling Society*. New York: Harper & Row.
- Illich, I. (1975). *Tools for Conviviality*. Great Britain: Fontana/Collins.
- Innerarity, D. (2009). *A Sociedade Invisível*. Lisboa: Editorial Teorema.
- Innerarity, D. (2010). *O Novo Espaço Público*. Lisboa: Editorial Teorema.
- Janssen, D., & Kies, R. (2005). «Online Forums and Deliberative Democracy». *Acta Politica*, 40 , 317-335.
- Jares, X. R. (2002). *Educação e Conflito. Guia de educação para a convivência*. Porto: Edições ASA.
- Joinson, A. (1999). «Social Desirability, Anonymity, and Internet-based Questionnaires». *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 31, 3 , 433-438.
- Jones, S., Murphy, F., Edwards, M., & James, J. (2008). «Doing Things Differently: Advantages and disadvantages of web questionnaires». *Nurse Researcher*, 15, 4 , 15-26.
- Kitzinger, J., & Barbour, R. S. (1999). «Introduction: The challenge and promise of focus groups». In R. S. Barbour, & J. Kitzinger, *Developing Focus Group Research. Politics, theory and practice* (pp. 1-20). USA: Sage Publications.
- Kling, R., & Courtright, C. (2003). «Group Behavior and Learning in Electronic Forums: A sociotechnical approach». *The Information Society*, 19 , 221-235.
- Kongsved, S. M., Basnov, M., Holm-Christensen, K., & Hjollund, N. H. (2007). «Response Rate and Completeness of Questionnaires: A randomized study of internet versus paper-and-pencil». *Journal of Medical Internet Research*, 9, 3 , e25.

- Lardoeyt, S. H., & González, G. G. (2011). «La Investigación Acción Participativa en el Voluntariado. El voluntariado como motor del cambio social». *Acontece, vivencias, haceres y saberes*, 16, 2, 1-8.
- Lawless, P. (2006). «Area-based Urban Interventions: Rationale and outcomes: The new deal for communities programme in England». *Urban Studies*, 43, 11, 1991-2011.
- Lewicki, R. J., Saunders, D. M., & Barry, B. (2006). *Negotiation*. Boston: McGraw-Hill.
- Lima, L. C. (2005). «A Educação de Adultos em Portugal (1974-2004): Entre as lógicas da educação popular e da gestão dos recursos humanos». In R. Canário, & B. Cabrito, *Educação e Formação de Adultos: Mutações e convergências* (pp. 31-60). Lisboa: Educa.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1986). «But is it Rigorous? Trustworthiness and authenticity in naturalistic evaluation». *New Directions for Program Evaluation*, 73–84.
- Lopes, J. T. (2000). *A Cidade e a Cultura. Um estudo sobre práticas culturais urbanas*. Porto: Edições Afrontamento e Câmara Municipal do Porto.
- Lúcio, J. (2010). «The Educating City: An intercultural approach through social-educational mediation processes». *Proceedings of cAIR10, the first Conference on Applied Interculturality Research* (pp. 1-8). Graz: cAIR10's Organizing Committee.
- Lúcio, J. (2008). «The Social-Educational Mediation in the Construction of an Educating City: The Projecto "Massarelos, Freguesia Educadora"». *ICERI2008 Proceedings* (pp. 1-7). València: International Association of Technology, Education and Development.
- Lúcio, J. (2009). «The Social-Educational Mediation in the Construction of an Educating City: The use of web forums and online questionnaires». *EDULEARN09 Proceedings CD* (pp. 2081-2086). València: International Association of Technology, Education and Development.



- Lúcio, J., & Neves, T. (2010). «Mediation in Local Educational Governance: the Educating Cities movement in a Portuguese town». *European Educational Research Journal*, 9(4) , 484-497.
- Lynch, K. (2007). *A Boa Forma da Cidade*. Lisboa: Edições 70.
- Lynch, K. (2009). *A Imagem da Cidade*. Lisboa: Edições 70.
- Marina, J. A., Rodríguez, J., & Vintró, E. (2007). «Repensar les Ciutats des de l'Educació». In À. D.-D. Barcelona, *Ciutat.edu: Nous reptes, nous compromisos* (pp. 78-82). Barcelona: Diputació de Barcelona – Xarxa de Municipis.
- Maroy, C. (2005). «A Análise Qualitativa de Entrevistas». In L. Albarello, F. Digneffe, J.-P. Hiernaux, C. Maroy, D. Ruquoy, & P. d. Saint-Georges, *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais* (pp. 117-155). Lisboa: Gradiva.
- Martins, I., Santos, L. D., Gomes, M., Machado, I., & Rocha, E. (2003). *1.º Relatório sobre a Qualidade de Vida Urbana – Porto*. Porto: Câmara Municipal do Porto – Gabinete de Estudos e Planeamento.
- Martins, I., Santos, L. D., Gomes, M., Machado, I., & Rocha, E. (2005). *Sistema de Monitorização da Qualidade de Vida Urbana – Relatório de Atualização do Painel de Indicadores Estatísticos 2004*. Porto: Câmara Municipal do Porto – Gabinete de Estudos e Planeamento.
- Matos, M. (2009). *Entre a Vida e a Escola. Um tempo para pensar a tensão da relação*. Porto: CIE/Livpsic.
- Matos, M. S. (1999). *Intervenção Comunitária em Educação (Relatório da Disciplina)*. Porto: FPCE-UP.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Mayer, B. (2004). *Beyond Neutrality: Confronting the crisis in conflict resolution*. San Francisco: Jossey-Bass.

- McCulloch, A. (2004). «Localism and its neoliberal application: A case study of West Gate New Deal for Communities in Newcastle upon Tyne, UK». *Capital & Class*, 83, 133-165.
- Mello, E. D., & Sousa, E. A. (2005). «A Experiência como Intervalo para Novas Visibilidades». *Psicologia & Sociedade*; 17 (1) , 61-66.
- Melo, A. D. (2005). «Formação de Adultos e Desenvolvimento Local». In R. Canário, & B. Cabrito, *Educação e Formação de Adultos: Mutações e convergências* (pp. 97-113). Lisboa: Educa.
- Merleau-Ponty, M. (2004). *The World of Perception*. London and New York: Routledge.
- Mialaret, G. (1980). *As Ciências da Educação*. Lisboa: Moraes Editores.
- Moore, C. W. (2003). *The Mediation Process: Practical strategies for resolving conflict*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Morin, A. (1985). «Critères de “Scientificité” de la Recherche-Action». *Revue des Sciences de l'Éducation*, Vol XI, 1 , 31-48.
- Neves, T. (2008). *Entre Educativo e Penitenciário. Etnografia de um centro de internamento de menores delinquentes*. Porto: CIIE/Edições Afrontamento.
- Neves, T. (2010). Modelos de Mediação Social. In J. A. Correia, & A. M. Silva, *Mediação: (D)Os contextos e (d)os actores*. (pp. 33-43). Porto: CIIE e Edições Afrontamento.
- Nóvoa, A. (22 de Maio de 2006). *Debate Nacional sobre Educação. Assembleia da República, 22 de Maio de 2006*. Obtido em 25 de Agosto de 2011, de Repositório da Universidade de Lisboa: [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/688/1/21181\\_AR\\_ca.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/688/1/21181_AR_ca.pdf)
- Oliveira, A., & Galego, C. (2005). *A Mediação Sócio-Cultural: Um puzzle em construção*. Porto: Alto-Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas.

- Pàmies, J. (2007). «Educación, Ciudad y Economía». In Á. Merino, & J. Plana, *La Ciudad Educa* (pp. 337-350). Barcelona: Ediciones del Serbal.
- Porta, L., & Silva, M. (Outubro de 2003). *La investigación cualitativa: El Análisis de Contenido en la investigación educativa*. Obtido em 12 de Dezembro de 2011, de Universidad Católica de Córdoba: <http://www.uccor.edu.ar/paginas/REDUC/porta.pdf>
- Power, S., Rees, G., & Taylor, C. (2005). «New Labour and Educational Disadvantage: The limits of area-based initiatives». *London Review of Education*, 3, 2, 101-116.
- Resor, C. W. (2010). «Place-Based Education: What is its place in the social studies classroom?», *The Social Studies*, 101, 185-188.
- Rhodes, J., Tyler, P., & Brennan, A. (2005). «Assessing the Effect of Area Based Initiatives on Local Area Outcomes: Some thoughts based on the national evaluation of the single regeneration budget in England». *Urban Studies*, 42, 11, 1919-1946.
- Rhodes, J., Tyler, P., & Brennan, A. (2003). «New Developments in Area-based Initiatives in England: The experience of the single regeneration budget». *Urban Studies*, 40, 8, 1399-1426.
- Risko, E. F., Quilty, L. C., & Oakman, J. M. (2006). «Socially Desirable Responding on the Web: Investigating the candor hypothesis». *Journal of Personality Assessment*, 87, 3, 269-276.
- Riva, G., Teruzzi, T., & Anolli, L. (2003). «The Use of the Internet in Psychological Research: Comparison of online and offline questionnaires». *Cyber Psychology and Behavior*, 6, 1, 73-80.
- Rodríguez, M. E. (2000). *Com-Vivencia, Escuela-Comunidad: ¿Un Enlace Posible? Estrategias para la participación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Roig, M. (2007). «Barrios, Pueblos y Ciudades Educadoras: Los proyectos educativos de ciudad, un ejercicio de corresponsabilidad». In Á. Merino, &

J. Plana, *La Ciudad Educa: Aportaciones para una política educativa local* (pp. 173-186). Barcelona: Ediciones del Serbal.

- Rorty, R. M. (1992). *The Linguistic Turn: Essays in philosophical method*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Rosenau, J. N. (2010). *As Pessoas Contam! Indivíduos em rede numa sociedade global*. Mangualde: Edições Pedago.
- Ruitenberg, C. (2005). Deconstructing the Experience of the Local: Toward a radical pedagogy of place. *Philosophy of Education*, 212-220.
- Ruquoy, D. (2005). «Situação de Entrevista e Estratégia do Entrevistador». In L. Albarello, F. Digneffe, J.-P. Hiernaux, C. Maroy, D. Ruquoy, & P. d. Saint-Georges, *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais* (pp. 84-116). Lisboa: Gradiva.
- Santos, B. d. (2002). *A Crítica de Razão Indolente: Contra o desperdício da experiência [Para um novo senso comum. A ciência, o direito e a política na transição pragmática, Volume I]*. Porto: Edições Afrontamento.
- Santos, B. R. (2007). *Comunidade Escolar e Inclusão. Quando todos ensinam e aprendem com todos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Schwerin, E. W. (1995). *Mediation, Citizen Empowerment, and Transformational Politics*. Westport: Praeger.
- Sennett, R. (2001). *A Corrosão do Carácter. As consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Lisboa: Terramar.
- Sennett, R. (2002). *The Fall of Public Man*. London: Penguin Books.
- Silva, A. M., & Machado, C. (2009). «Espaços Sociopedagógicos dos Mediadores Socioeducativos: Reflexões a partir de um estudo realizado em Portugal». *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 274-287). Braga: Universidade do Minho.

- Silva, A. M., Caetano, A. P., Freire, I., Moreira, M. A., Freire, T., & Ferreira, A. S. (2010). «Novos actores no trabalho em educação: os mediadores socioeducativos». *Revista Portuguesa de Educação*, 23, 2, 119-151.
- Silva, F. C., Aboim, S., & Saraiva, T. (2008). «Participação Cívica e Vida Urbana em Portugal». In M. V. Cabral, F. C. Silva, & T. Saraiva, *Cidade & Cidadania. Governança urbana e participação cidadã em perspectiva comparada*. (pp. 243-269). Lisboa: ICS – Imprensa de Ciências Sociais.
- Silva, S. M. (2008). *Exuberâncias e (Trans)Figurações de Si numa Casa da Juventude. Etnografia de fragilidades e de estratégias juvenis para o reconhecimento e para a dignidade*. Porto: Tese de Doutoramento apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Silva, S. M. (2004). *Figuras e Configurações da Estranheza na Escola. Uma etnografia sobre as estratégias e os compromissos de jovens entre grandezas em conflito*. Porto: Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Smith, G. A. (2005). «Place-Based Education: Learning to be where we are». *Clearing – Teaching Resources for Ecology. Sustainability and Community*, 118, 6-43.
- Stemhagen, K., & Warnick, B. R. (2010). «Unity and Diversity in Educational Research: On heterogeneous community». *Philosophical Studies in Education*, 41, 116-126.
- Stevenson, R. B. (2008). «A Critical Pedagogy of Place and the Critical Place(s) of Pedagogy». *Environmental Education Research*, 14, 3, 353-360.
- Subirats, J. (2003). «Educação: Responsabilidade social e identidade comunitária». In C. Gómez-Granell, & I. Vila, *A Cidade como Projeto Educativo* (pp. 67-83). Porto Alegre: Artmed.

- Subirats, J. (2007). «Once Notas (Dispersas) Sobre el Futuro de la Educación». In Á. Merino, & J. Plana, *La Ciudad Educa: Aportaciones para una política educativa local* (pp. 15-30). Barcelona: Ediciones del Serbal.
- Tonucci, F. (2005). «Citizen Child: Play as a welfare parameter for urban life». *Topoi*, 24 , 183-195.
- Tonucci, F. (2004). *La Ciudad de los Niños. Un modo nuevo de pensar la ciudad*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Tonucci, F., & Rissotto, A. (2001). «Why do We Need Children's Participation? The importance of children's participation in changing the city». *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 11 , 407-419.
- Torremorell, M. C. (2008). *Cultura de Mediação e Mudança Social*. Porto: Porto Editora.
- UNFPA. (2007). *Growing Up Urban. The State of the World Population 2007 Youth Supplement*. s/l: United Nations Population Fund.
- UNFPA. (2007b). *State of the World Population 2007. Unleashing the potential of urban growth*. s/l: United Nations Population Fund.
- Valente, B. (1988). *Por uma Escola-Projecto*. Lisboa: Livros Horizonte.
- van Eijck, M., & Roth, W.-M. (2007). «Keeping the Local Local: Recalibrating the status of science and traditional ecological knowledge (TEK) in education». *Science Education* , 926-947.
- Vezzulla, J. C. (2004). *Mediação: Teoria e prática. Guia para utilizadores e profissionais*. Lisboa: Agora Publicações.
- Vieira, M. B. (2008). «O Espaço Urbano e a Arquitectura da Cidadania». In M. V. Cabral, F. C. Silva, & T. Saraiva, *Cidade & Cidadania. Governança urbana e participação cidadã em perspectiva comparada*. (pp. 79-106). Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais – Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.

- Villar, M. B. (2007). *A Cidade Educadora. Nova perspectiva de organização e intervenção municipal*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Villasante, T. R. (2002). *Sujetos en Movimiento. Redes y procesos creativos en la complejidad social*. Montevideo: Editorial Nordan Comunidad.
- Villasante, T. R., & Garrido, F. J. (2002). *Metodologías y Presupuestos Participativos*. Madrid: IEPALA Editorial.
- Villasante, T. R., Montañés, M., & Martí, J. (2000). *La Investigación Social Participativa*. Mataró: El Viejo Topo.
- Villasante, T. R., Montañés, M., & Martín, P. (2001). *Prácticas Locales de Creatividad Social*. Mataró: El Viejo Topo.
- Wallerstein, I., Juma, C., Keller, E. F., Kocka, J., Lecourt, D., Mudimbe, V. Y., et al. (2002). *Para Abrir as Ciências Sociais*. Mem Martins: Publicações Europa-América.
- Waterton, C., & Wynne, B. (1999). «Can Focus Groups Access Community Views?». In R. S. Barbour, & J. Kitzinger, *Developing Focus Group Research. Politics, theory and practice* (pp. 127-143). USA: Sage Publications.
- Weber, M. (1997). *Conceitos Sociológicos Fundamentais*. Lisboa: Edições 70.
- Weber, M. (1992). *Metodologia das Ciências Sociais, Parte I*. São Paulo: Cortez Editora.

## **Listagem de Anexos**

- Anexo I - Transcrição da entrevista a Professora da Escola EB1 do Bom Sucesso
- Anexo II - Boletim da JFM, "Voz de Massarelos", Fevereiro de 2010
- Anexo III - Guião da entrevista ao Eng.º Afonso Cabral (JFM)
- Anexo IV - Guião da primeira entrevista ao Presidente da JFM
- Anexo V - Transcrição da entrevista ao Eng.º Afonso Cabral (JFM)
- Anexo VI - Transcrição da primeira entrevista ao Presidente da JFM
- Anexo VII - Transcrição da segunda entrevista ao Presidente da JFM
- Anexo VIII - Questionário às empresas de Massarelos
- Anexo IX - Questionário às associações de Massarelos
- Anexo X - Transcrição do GDF Jardim de Infância Barbosa du Bocage
- Anexo XI - Transcrição do GDF 1.º e 2.º ano Escola EB1 do Bom Sucesso
- Anexo XII - Transcrição do GDF 3.º e 4.º ano Escola EB1 do Bom Sucesso
- Anexo XIII - Transcrição do GDF 1.º turma 6.º ano Escola EB2,3 Gomes Teixeira
- Anexo XIV - Transcrição do GDF 2.ª turma 6.º ano Escola EB2,3 Gomes Teixeira
- Anexo XV - Transcrição do GDF 9.º ano Escola EB2,3 Gomes Teixeira
- Anexo XVI - Guião dos GDF com as escolas
- Anexo XVII - Guião das entrevistas às associações locais
- Anexo XVIII - Guião do GDF com as associações
- Anexo XIX - Guião do GDF com as empresas



- Anexo XX - Análise de conteúdo da entrevista ao Eng. Afonso Cabral
- Anexo XXI - Análise de conteúdo da primeira entrevista ao Presidente da JFM
- Anexo XXII - Análise de conteúdo da segunda entrevista ao Presidente da JFM
- Anexo XXIII - Análise de conteúdo da entrevista à Professora da Escola EB1 do Bom Sucesso
- Anexo XXIV - Análise de conteúdo da entrevista à Presidente da Direção da Associação de Moradores da Zona do Campo Alegre
- Anexo XXV - Análise de conteúdo da entrevista à Coordenadora Educativa da Associação de Moradores de Massarelos
- Anexo XXVI - Análise de conteúdo da entrevista ao Presidente da Associação Dramática e Musical de Massarelos
- Anexo XXVII - Análise de conteúdo do GDF com as associações
- Anexo XXVIII - Análise de conteúdo do GDF com as empresas
- Anexo XXIX - Análise de conteúdo do GDF Jardim de Infância Barbosa du Bocage
- Anexo XXX - Análise de conteúdo do GDF 1.º e 2.º ano Escola EB1 do Bom Sucesso
- Anexo XXXI - Análise de conteúdo do GDF 3.º e 4.º ano Escola EB1 do Bom Sucesso
- Anexo XXXII - Análise de conteúdo do GDF 1.º turma 6.º ano Escola EB2,3 Gomes Teixeira
- Anexo XXXIII - Análise de conteúdo do GDF 2.ª turma 6.º ano Escola EB2,3 Gomes
- Anexo XXXIV - Análise de conteúdo do GDF 9.º ano Escola EB2,3 Gomes Teixeira

- Anexo XXXV - Transcrição e análise de conteúdo simplificada das respostas abertas aos questionários às Escolas
- Anexo XXXVI - Transcrição e análise de conteúdo simplificada das respostas abertas aos questionários às Associações
- Anexo XXXVII - Projeto de Investigação - Proposta de colaboração com a Junta de Freguesia de Massarelos, no âmbito do Programa Doutoral em Ciências da Educação da FPCE-UP
- Anexo XXXVIII - Transcrição da entrevista à Presidente da Direção da Associação de Moradores da Zona do Campo Alegre
- Anexo XXXIX - Transcrição da entrevista à Coordenadora Educativa da Associação de Moradores de Massarelos
- Anexo XL - Transcrição da entrevista ao Presidente da Associação Dramática e Musical de Massarelos
- Anexo XLI - Boletim da JFM, "Voz de Massarelos", Março de 2008
- Anexo XLII - Boletim da JFM, "Voz de Massarelos", Novembro de 2008
- Anexo XLIII - Exemplo de questionário às Escolas
- Anexo XLIV - Transcrição do GDF com as associações
- Anexo XLV - Transcrição do GDF com as empresas
- Anexo XLVI - Boletim da JFM, "Voz de Massarelos", Maio de 2010

Anexo I - Transcrição da  
entrevista a Professora da  
Escola EB1 do Bom Sucesso



## **Entrevista com Professora da Escola EB1 do Bom Sucesso**

**06/04/2007**

Entrevistadora (E1) – Fale-me um pouco das funções que tem vindo a exercer ao longo dos seus anos de serviço na Escola do Bom Sucesso.

Entrevistada (E2) – Na Escola do Bom Sucesso foi bom, apanhei logo um grupo, levei o grupo os quatro anos, eu valorizo muito isso, porque acho que dá-me outra dimensão de trabalho, dá-me outro compromisso, também, com o trabalho, são pessoas muito diferentes, muito interessantes, muito interessantes, vinham todas, e acho que era interessante até, houve uma parte que cheguei a fazer parte curricular de mestrado e era isso que eu queria agarrar, depois não consegui continuar, porque depois entramos no executivo e tive que...não dava para fazer as duas coisas, aquilo era cem por cento na escola, mas eu apanhei uma turma em que o grosso...a turma dividia-se mais ou menos a meio, que é uma coisa que caracteriza aqui esta escola, metade, praticamente, agora talvez...uma metade, praticamente da população escolar vem de fora.

E1 – O senhor Presidente referiu isso, que seria mais ou menos 60 por cento da população.

E2 – Vem de Gondomar...É, não direi 60 por cento, mas é...na altura fiz as contas, na altura da turma, era metade, vinham de fora, de Gondomar, de Valongo, de Gaia, etc... Porque as pessoas trabalham aqui, trazem os filhos para aqui, a outra metade era daqui, eu apanhei o grosso das crianças ali do bairro de Vilar, que o Presidente da Junta conhece bem porque ele fez muito trabalho associativo, eu na altura achava muita piada, porque as crianças lá, algumas das crianças que eu recebi lá, tinham um trabalho muito giro, os moradores tinham actividades culturais muito interessantes, elas tinham danças populares, assisti, as miúdas combinaram para eu ir assistir a um espectáculo e nesse espectáculo entraram muitas crianças da escola, não só da minha turma, doutras turmas que eu conhecia, com actividades culturais que era organizadas por outras miúdas, também moradoras, mais velhitas e que organizavam

os mais novinhos para apresentar danças, teatros e tudo o mais, achei aquilo muito interessante e até, uma das ideias que eu tinha, que era interessante ver em termos da escola, do funcionamento da escola, que era a importância das actividades culturais e das associações culturais e as implicações que isso pode ter no enquadramento das crianças com...socialmente muito desfavorecidas, e como isso é positivo em termos da escola, ou seja, supre-se, de certa forma, algumas das lacunas familiares, daquilo que a família não sabe oferecer, e até culturais, de...

E1 – Capital cultural...

E2 – Exacto...porque eu tinha uma criança com uma vida muito complicada, toda a história familiar na escola era conhecida por ser muito difícil, e a miúda ia amparadinha para se ir meter ali naquele grupo da associação de moradores, porque as outras chamaram-na para ali, e ela ali muito amparadinha, achei muito interessante isso, e era uma das coisas que cheguei a fazer o projecto da tese e que atestava, e que ainda não perdi a ideia de um dia, já não em mestrado, já não quero nada disso, mas por mim, se eu arranjar alguém que me ajude, eu ainda sou capaz de tentar pôr em prática essa relação.

E1 – Há quanto tempo é que já está ali no Bom Sucesso?

E2 – Preciso de fazer as contas...quatro, sete, nove.

E1 – Nove anos, e já desempenhou várias funções...

E2 – Portanto, comecei lá como professora titular de turma, estive lá metida a fundo, depois surgiu aquelas coisas dos agrupamentos, nessa altura ali era a antiga Comissão Instaladora, depois surgiu a primeira assembleia de escola, estive à frente da assembleia de escola durante três anos, o mandato é por três anos, o que foi uma experiência terrível, muito difícil para conseguir gerir a conflitualidade que se gera

entre...que se cria ali entre a direcção da escola na altura, o conselho executivo, e a associação de pais, era muito difícil de gerir a conflitualidade, que eu acho que não era tanto por ser conselho executivo ou por ser associação de pais, era mais uma conflitualidade das pessoas, como estávamos cá...e a Junta de Freguesia também esteve sempre presente, mas foi complicada ali a resolução. Portanto, tive aí, tive que aguentar três anos na assembleia de escola, depois estive no executivo, candidatámo-nos, porque a relação era muito conflituosa, muito difícil mesmo, com a direcção da escola, candidatámo-nos, ganhámos, depois principiamos o primeiro ano mesmo como executivo, que eu acho que foi bom, foi um ano assim...que não houve vida para mais nada, senão para a escola, se calhar hoje acho que a gente fazia aquilo de outra maneira mais simples e com menos investimento e fazia-se à mesma, mas na altura, era o querer resolver coisas que a gente pensava que estava capaz e não sei quê, o empenhamento era tão grande que até foi um exagero, e levamos logo uma machadada, porque imediatamente acabaram com o agrupamento, ao fim de um ano acabaram com o agrupamento, também não nos importámos muito, acabaram, acabaram, agora não quisemos participar no agrupamento vertical, nunca quis...

E1 – Mas havia uma relação muito forte com outras escolas que pertenciam ao agrupamento horizontal?

E2 – Éramos só duas, éramos nós e o Gólgota, o que havia, e isso permaneceu, foi uma coesão muito grande entre aquele grupo que deu aquele pontapé de saída, ainda hoje os três, nós praticamente assumimos entre os três...

E1 – As iniciativas.

E2 – Exacto, se um não pode, pode o outro, foi mesmo...o professor Luís quando está atrapalhado, sabe que ele está agora neste...nestes dois anos, porque ele vai acabar o mandato agora, portanto são três anos, nestes dois, mais de dois anos, no primeiro, que ele teve de acumular com a turma, foi difícil, ele dividiu muito comigo, ele às vezes pedia-me “Olha, ajuda-me aqui, eu não posso atender isto ou aquilo”, e com a professora Céu que era a Vice-Presidente também, em mantermos as preocupações

que temos hoje, telefonamos “Olha, não sei como é que hei-de resolver isto, está aqui um imbróglio desgraçado...”

E1 – Foi tudo companheirismo.

E2 – Exacto, e isso foi um bocadinho, acho que a nossa imagem de marca porque era tão mau o ambiente antes que nós quisemos mudar radicalmente isso, e entrar em baldas, não há baldas na escola, os horários cumprem-se, uma ou outra coisa que às vezes, uma situação também, não é rígido, mas só acho que cumpri, os papeis estão em ordem, neste momento só não tenho uma coisa em ordem que vou pôr ainda hoje à tarde, mas é assim coisas pontuais, que às vezes uma pessoa se atrasa, os projectos curriculares, aquelas papeladas, está tudo arrumado, nós ajudamo-nos uns aos outros, no início do ano, juntámo-nos lá a fazer, nós temos uma grande mobilidade de poderem ir pessoas, talvez por ser aqui na...as pessoas já não vivem no centro da cidade, portanto, as pessoas mais antigas já não vivem aqui, portanto não...escolhem esta escola, nós automaticamente somos os mais velhos, tenho dito também, por causa dos problemas com os concursos que houve que obrigou a rodar e agora esta mudança, também nova nos concursos, provocou nova rodagem de gente, e nós no início do ano recebemos o pessoal novo e...

E1 – Mas ao nível não docente, não é, pessoal não docente, ou pessoal docente?

E2 – Docente, pessoal novo, pessoal docente, reunimos logo, pomos logo tudo à disposição do que já está feito, juntamo-nos, ajudamos uns aos outros a fazer as programações, as planificações, aquelas coisas todas, e o ambiente é de tal ordem, que quem aqui fica não quer sair, ainda encontrei uma colega que esteve aqui há dois anos, esteve a dizer que: “eu vou concorrer outra vez para lá, para o Bom Sucesso, já sabe”, todas querem voltar, e isso, parece que não, mas isso ajuda muito, a resolver, a predispor para o trabalho, a criar equipe, porque senão não há força porque eu aqui, temos aí uma senhora que passava a vida: “É preciso trabalhar em equipe, porque os professores não trabalham em equipe” e passava a vida a dizer que era preciso trabalhar em equipe...



E1 – As pessoas não têm afinidade...

E2 – E não é assim que se faz, trabalha-se em equipa, formando equipa, integrando, acolhendo, criando relações, fazendo um lanchinho de vez em quando, acudindo quando a pessoa está aflita, porque às vezes os miúdos não são fáceis, e a gente tem situações muito complicadas e nem toda a gente tem estofo, e às vezes é preciso uma ir à sala doutro...

E1 – Apaziguar...

E2 – Ou chamar: “Vais para a minha sala agora, vamos lá ver, etc...”, e dentro dum clima que não seja desagradável a gente tenta, até nisso a Vice-Coordenadora é impecável.

E1 – Pergunto-lhe agora um bocadinho sobre a relação que a escola tem com a Junta de Freguesia, qual é que é a visão que a doutora tem desta relação?

E2 – É assim, nós temos um privilégio, neste momento, o nosso coordenador e o Presidente da Junta têm uma relação privilegiada, o que facilita imenso, mas quer dizer, isso é uma mais valia, isso é um extra, mas a relação sempre foi boa, é assim, teve fases, a Junta de Freguesia mudou, o executivo mudou nestas últimas eleições, antes esteve lá o doutor Justino, que era do Partido Socialista, que esteve muitos anos, não sei, não tenho noção, mas há bastantes anos, que o doutor Justino lá estava, no tempo daquele executivo que nós tínhamos anteriormente, a relação que parecia que era boa no início, até porque tinham afinidades políticas, não sei se por causa de lutas de facções dentro dessas afinidades, não sei porquê, aquilo descambou de tal maneira, que até aquilo que tínhamos perdemos, porque antes de haver educação física, que agora há, essas coisas nós já tínhamos, tínhamos um professor de educação física, já aos anos, aqui nesta escola, tinha professora de música, a professora de música era assegurada pelos pais, os pais pagavam, um

contributo muito pequeno e tínhamos uma excelente professora de música, e trabalhava ali ligada aquela escola da Valentim de Carvalho, ela era muito boa, nunca mais tivemos ninguém tão bom como ela.

E1 – Mas não voltaram a ter...

E2 – Agora voltamos a ter, também é uma miúda...são mais do que uma, já lá passaram duas, uma não se aguentou...não é fácil trabalhar com o primeiro ciclo, sobretudo se as pessoas estão a pensar no segundo ciclo, e se se formaram orientadas para isso, o primeiro ciclo é diferente, é pelas idades, e ela não se deu, foi-se embora, aliás, a de inglês também, foi-se embora, a outra, de matemática também, foi-se embora, não aguentaram os miúdos, ainda está lá uma miúda muito engraçada, mas a orientação é completamente diferente, porque, enquanto a outra usava muito, fazia muito recurso do canto, deles cantarem em conjunto, e batimentos, e punha-lhes instrumentos musicais nas mãos, desde as pandeiretas, os pauzinhos, e aquelas coisas, não sei o nome daquilo, estas fazem um trabalho muito na pauta, e ela também, ensinava na pauta, ensinava, mas isso vinha lá no fim, e as outras já fazem isso, e às vezes os miúdos têm dificuldade em aderir logo aí, mas ela lá vai dando a volta, mas é diferente, ela era muito boa, ela trazia aquelas modalidades, e depois criava umas condições que, se calhar, as pessoas [imperceptível], mas que se calhar em termos culturais, sobretudo porque têm uma ligação muito forte às camadas mais populares, que são o grosso da nossa população, e portanto, faz alguma comunhão, e fazendo essa comunhão, essa ponte, permite puxar depois para outra coisa, que é o canto, o canto em coro, e eu acho que desprezam um bocadinho isso, e ela investia nisso, ela ensaiava, ensinava a mesma canção a várias turmas e depois juntava a escola toda num grande coral e aquilo dava um impacto e um entusiasmo às pessoas...

E1 – Permitia uma identificação...

E2 – É, uma identificação...era muito giro, tínhamos isso, tínhamos uma boa professora de educação física, tínhamos, sei lá, muitas outras coisas, e perdemos, perdemos tudo à conta da má relação, porque havia ali uma discussão, de que os

dinheiros que eles nos pagavam não estavam a ser aplicados, e não sei quê, e não estariam, não sei... não sei porque não sei, não faço ideia, mas sei que aquilo criou um péssimo ambiente aqui, cortou tudo, e havia dinheiro que dava o lanche do natal, dava as prendas do natal, deixou de haver tudo, entretanto depois nós entrámos e ele recebeu-nos muito bem, conseguimos alguma empatia no início, e conseguimos algumas coisas, logo no primeiro ano, estava todo contente por ele se ter ido embora e fez aquele telheirinho para abrigar os pais quando estão ali à espera dos miúdos, e até o dinheiro começou a escassear, não é, depois começou-se a cortar um bocado.

E1 – Não havia investimento...

E2 – Não sei, nós tentámos através... mesmo assim, ele ainda... ainda conseguimos algumas coisas, além dessas pequeninas obras, sempre nos dispôs, sempre toner para as máquinas fotocopadoras, parece que não, mas é uma coisa que, se não vier dali, de onde vem? Não há fotocópias na escola, caramba?

E1 – É a vida política...

E2 – É, é a pobreza, as escolas têm giz e quadro, papel higiénico e essas coisas que a Junta fornece, mesmo, outras que, também já conseguimos, e depois manteve-se, portanto, foram coisas que foi nessa altura, que haja papel higiénico regularmente nas casa de banho, que não seja um papel higiénico de vez em quando, que depois desaparece e passa meses sem papel higiénico, que era assim, agora há com mais frequência, de vez em quando, mas tenta-se repor, nós até temos um sistema que é assim, temos na sala, os miúdos tiram um bocadinho e vão, porque se estiver na casa de banho, aquilo dura dois dias, assim na sala é diferente, temos o rolo de papel higiénico, os miúdos tiram para ir à casa de banho, não é, e parece que não, mas é terceiro-mundista isto, foi uma boa coisa, pronto, os materiais e isso, essas coisas o Luís está mais por dentro, porque ele é que lida, sempre lidou mais com essas coisas, desde isso, conseguimos uma coisa importantíssima, que foi o porteiro, porque o porteiro era uma pessoa que foi concedida lá através do centro de emprego, e quando chega ao fim daqueles três anos ele é obrigado a reformar-se ou... o centro de emprego não renova, ou o coloca noutro... muda, ora os pais não queriam e nós

também achávamos que tinham razão, mudar, porque ele já conhecia os miúdos, os miúdos já o conheciam, é diferente saber que este vai com o pai, ou não o conhecer, ou ser o miúdo sendo novo e ter que voltar a fazer estas adaptações, os miúdos respeitavam-no, gostavam dele, e então nós tentamos mantê-lo, tentamos o C.A.E., foi redondo, para contar-lhe, nós recebemos uma ameaça que ainda nos iam tirar mais empregados, não tínhamos nada que ter porteiro, no C.A.E., na altura, tentamos por todos os lados, não conseguíamos, então fazíamos uma ajuda à Junta de Freguesia, e a Junta de Freguesia passou a assegurar parte do ordenado do porteiro, e depois a associação de pais também se associou nesta luta por conseguir, e neste momento estava já com o anterior executivo, e com este executivo até, a associação de pais, já mais directamente, conseguiu aumentar as horas, a contratação de uma segunda pessoa por um meio tempo, portanto, as coisas mantiveram-se assim bem, a associação de pais pagava metade, acho eu, do salário, a Junta pagava a outra metade, e as coisas até estavam a correr bem, o grande problema é que não há dinheiro, mas não só isso como tudo o que estiver a mandar, tanto o outro, como este também, até com mais facilidade agora, porque o Luís tem uma colaboração mais próxima, que nem tinha com o anterior, mas com este tem uma relação mais próxima, mas quer dizer, não podemos dizer que não tínhamos antes apoios, tínhamos...

E1 – Ou seja, é muito melhor agora...

E2 – Quer dizer, é melhor nesse aspecto...

E1 – Sim, é mais fácil...

E2 – É mais fácil, não é, e isto ajuda muito, mas não tínhamos assim também grandes...agora, há coisas que não temos, tem que haver para o leitinho dos miúdos no natal, é a associação de pais que arranja os sumos e nós arranjamos um bolo gigante, que eles gostam muito, que é uma senhora que vem do lado dali de Baltar, aquela zona tem lá uma padaria, e ela faz um bolo gigante que eles adoram, gostam imenso, que é um bolo seco, os miúdos gostam mais desse, e portanto, ou tirávamos daquele dinheiro que os pais dão no início do ano para despesas da sala de aula, material, cartolina, não sei quê, ou até este ano até demos do nosso bolso, os

professores entre nós pagámos o bolo, e a associação de pais dá os sumos, não há prendinhas, não há dinheiro para prendinhas de natal, a associação de pais, o ano passado andou nas livrarias a pedir e deram alguns livritos, alguns...este ano foi só o lanche, mas é que não dava.

E1 – A Junta também não tem capacidade para apoiar...

E2 – Não sei, eu estou convencida que mesmo este executivo, se tivesse dinheiro, apoiava, depois há aquele tipo de coisa, de que nós também usufruímos, que é um bocadinho a montra, como por exemplo, quando a Junta tem alguma actividade que quer dar relevo, vem o Presidente, vem o fotógrafo e nós apresentamos os meninos, assim como fazemos com a Câmara, a Câmara foi inaugurar aquele, um camião com eco...para a instrução ambiental, isso também foi ali na escola, eles prepararam tudo, a Câmara, como é que vai ser, como é que não vai ser, quem está aqui, quem é que vai falar...nós prestamo-nos um bocadinho a isso, mas...

E1 – Para poderem ter alguma contrapartida...

E2 – É assim, há assim uma troca...o que é que nós havemos de fazer, eu penso que eles também investem na escola, e também precisam das fotografias para as revistas e essas coisas, aliás, eu não acho isso negativo, até porque um executivo numa Câmara, como é que ele é reeleito se não mostrar o trabalho feito?

E1 – Para além dessa colaboração mais regular, ao nível da alimentação, dos consumíveis, julgo que a Junta vos apoia também em algumas iniciativas mais esporádicas, por exemplo no âmbito do Plano Nacional de Leitura.

E2 – Exacto.

E1 – A esse nível, e ao nível, por exemplo, também da proximidade com a comunidade, há uma colaboração da Junta com a escola...

E2 – Sim, para resolver problemas, para resolver situações, sei lá, nesse aspecto acho que o Luís tinha mais competência para responder, porque ele resolve mais directamente esses assuntos com a Junta e com a Câmara, mas nós contamos com o apoio da Junta para as diversas actividades, colaboramos bastante, por exemplo, no dia mundial da criança o tema da nossa festa foi a língua gestual e cada criança tinha uma *t-shirt* com a inicial do seu nome em língua gestual, e as camisolas e a impressão delas foi tudo suportado pela Junta, portanto todo esse tipo de coisas a Junta oferece, mesmo este ano, com o Plano Nacional de Leitura, também nos ajudaram a organizar as nossas actividades. De resto, e como o Presidente tem um historial de estar associado ao desporto, também nos apoiaram na organização da nossa caminhada pela natureza, e depois usufruímos do A.T.L. da Junta, que é o único A.T.L. a apoiar directamente aqui a escola.

E1 – E normalmente essas iniciativas partem da escola, partem da Junta...

E2 – São iniciativas da escola, e depois a escola pede ajuda, e a Junta dá-nos o apoio que precisamos. Por exemplo, quando precisamos de um sistema de som, eles emprestam, e no dia mundial da criança, montaram-nos uns insufláveis no pátio da escola, que depois estiveram lá durante dois dias, e todas as crianças, e até alguns professores, tiveram oportunidade de experimentar, até eu andei, pensei que morria [risos]. Por outro lado, a Junta também disponibilizou à escola o recurso da educação ambiental...

E1 – Através do projecto +Ambiente...

E2 – Exacto, e que desenvolveu actividades com as crianças, também foi uma coisa muito gira.

E1 – E com outras entidades que tenham influência aqui na área da freguesia, como é a relação?

E2 – Aqui na área é a Câmara e a Junta.

E1 – E por exemplo, com as associações de moradores, com as associações desportivas...

E2 – Não, não temos muito, tínhamos no início, há alguns anos, éramos muito visitados por uma associação, que era uma associação ligada ao rio, que era uma coisa ligada à canoagem, vela, e não sei quê, e que nos pedia a divulgação junto das crianças, das actividades. Mas como era uma coisa mais ligada lá abaixo ao rio, e as crianças que frequentam a escola são mais de Massarelos alto. Já ali o bairro de Vilar está mais ligado à parte de baixo, portanto ali a escola do Gólgota é que apanha a parte de Massarelos ali de baixo. É muito giro, a nossa coordenadora, a antiga coordenadora da biblioteca, que vai fazer este ano de novo, ela costuma organizar uma visita à freguesia de Massarelos, e é muito interessante conhecer, assim é que se fica mesmo a conhecer Massarelos. Este ano estamos a pensar fazer com os alunos do quarto ano, fazermos a pé os caminhos do romântico, ficamos a conhecer Massarelos, é muito interessante, ali é que se vê o que é Massarelos alto, Massarelos baixo, a zona ribeirinha, a zona rural, porque tem ali uma parte que parece uma aldeia...

[Gravação imperceptível durante cerca de cinco minutos, devido a danos na fita]

E2 – Portanto, há aqui uma contradição, que é da sociedade, e que depois também é nossa, e para trabalharmos para a educação para a vida, ou trabalhamos para a dureza de uma prova, são trabalhos diferentes, eu não digo que um dispense o outro, mas não é líquido, a minha opinião, não é líquido que quem tem uma boa educação, quem se interessa pelos outros, uma criança que seja educada para a cultura, para o teatro, para isto, para a curiosidade pelo mundo e não sei quê, não é líquido que responda com um nível elevado numa prova ou num exame, porque são modelos

diferentes, são formas diferentes de organizar o conhecimento, de organizar o raciocínio e até de se predispor e de se organizar a si mesma emocionalmente, são coisas completamente diferentes, e eles têm que estar preparados para essas situações, para lidar com as duas, não pode ser, e as pessoas querem que isto seja, pronto, como um professor do primeiro ciclo é polivalente, é polivalente para tudo, e não pode ser, é um recurso que está à mão e já está pago, portanto é fácil de utilizar, não pode ser, e por exemplo as pessoas não imaginam a barulheira que hoje em dia é na escola, quando não era, os alunos estavam nas salas, e um ou outro vem cá fora, e depois também há actividades cá fora, mas isso já são actividades diferentes e não sei quê, agora permanentemente, num dia da semana em que os miúdos entram para o inglês na sala, que é no meu sector, e enquanto que o professor vem e não vem, eu não consigo ouvir os meus alunos na sala, porque eles berram, gritam, batem com as portas, porque eles estão lá, estão sozinhos, porque ali não há ninguém naquela altura, porque há duas funcionárias, uma está na hora de almoço, a outra está não sei quê, no tempo delas, e estão por ali, e não é só aqui, a Torrinha queixa-se do mesmo, é uma permanente circulação de crianças e não há ninguém disponível para gerir... para o recurso, para organizar isso, para enquadrar, quer dizer, eles estão bem, eles não morrem...

E1 – Sim, mas não estão concentrados, não permitem...

E2 – Mas eu, de qualquer maneira, penso que a questão das actividades é importante para a comunidade, para as pessoas, não só porque algumas já permite libertá-las do encargo que é o A.T.L., e têm esse complemento de horário, penso que a comunidade também gosta que os miúdos fiquem contentes com as actividades, as meninas o ballet, os rapazes o judo, não sei quê, não sei que mais, essas coisas ainda não temos dentro da escola, porque sai um bocadinho cara, não é, mas já tem o inglês, as pessoas depois, claro, que valorizam bastante uma boa preparação para o prosseguir de estudos, e é aqui que a nossa comunidade se divide, porque é assim, enquanto que a resposta para aqueles que querem progredir estudos, com a visão da universidade, essa resposta está bem organizada, está bonita, tem séculos, não digo que tem séculos mas tem anos de organização, a resposta para aqueles que não vão progredir estudos até à universidade é que não tem.



E1 – Mas essa divisão já se nota ao nível do primeiro ciclo?

E2 – Nota-se, nota-se neste sentido, é uma...cedo, cedo se revela o que é o caldinho cultural em que as crianças estão, cedo se revela, e cedo a gente percebe que há crianças que há aqui sempre um grande afrontamento entre o primeiro ciclo e o segundo ciclo, porque o segundo ciclo quando recebe novos alunos, recebe sempre e está organizado para isso, e não é culpa das pessoas, está organizado sempre num trabalho muito académico, e num trabalho que vai desembocar fatalmente na universidade, e portanto, recebidas mal quando as crianças não encaixam muito bem neste perfil, e nem todas as crianças que a gente recebe no primeiro ano estão já encaixadas nesse perfil, eu vou mandar este ano crianças, umas que claramente... este ano, não vou mandar este ano, mas para o ano porque, elas já tinham uma reprovação antes de eu pegar nelas, mas este ano não vou fazer a reprovação, mas tenho dois ou três miúdos que são sempre muito frágeis em termos de produção de escrita, em termos da...até do raciocínio matemático, do cálculo, são crianças muito frágeis, mas que a gente não pode ter ali aplicadas permanentemente na escola, fazem uma, duas reprovações, três, depois vão, e uma pessoa fica muito perturbada com isto.

E1 – Pois, porque não tem capacidade para dar resposta a estes...

E2 – Porque...

E1 – Já está muito formatada aquela...

E2 – Está tudo muito formatado, para que tenham que ser bons na matemática, no português, vão dar problemas, e como não há outras vias, as vias não aparecem assim evidentes, ou as que há não são generalizadas, nem têm força institucional para serem uma resposta, eles ficam sempre com a sensação de que aqueles miúdos estão ali para perturbar, portanto, não devia ser assim, é assim, o nosso sistema, e em geral, as pessoas ligadas à educação têm reagido muito à diferenciação que sempre houve, após o 25 de Abril acabou-se com o técnico-profissional...as escolas técnicas-

industriais, o técnico-profissional ainda luta muito por esta luta ideológica, mas eu acho que é uma inevitabilidade, quer dizer, não fazer está a condenar muito a população ao nada, a uma situação que não é carne nem é peixe, eu acho que já passou o tempo de discutir isso, e acho que agora...e nas sociedades actuais não é líquido que a universidade seja a melhor saída...

E1 – Não é a única forma...

E2 – Não é a única forma, nem é líquido que seja a saída de sucesso. Está posto em causa como saída de sucesso, portanto, para quê estar a fazer um finca-pé que há-de ser um trunfo, não faria bem também ao pessoal que vai depois para a universidade ter também uma fase mais prática e técnica, não lhes fazia também bem? [risos] Não se perdia nada.

E1 – Para além dessa questão, das várias fragilidades culturais, de algumas crianças quando vêm do ambiente familiar, que outros problemas da comunidade é que acha que têm reflexo na vida da escola? Por exemplo, o desemprego...

E2 – Muito, neste momento, muito... voltamos a uma época que eu já tinha passado há uns anos, e ultimamente não me chamava tanto a atenção ter mais do que uma ou duas crianças na sala com os pais desempregados, ou ameaçados de desemprego. Neste momento eu já tenho, três...para aí, desempregados, e uma que está sem receber salário, que já, começa-se a ressentir bastante.

E1 – E por exemplo, em termos de...não sei se as minorias étnicas têm muito...

E2 – Têm aqui muita, bastante, porque é uma zona onde as pessoas vêm trabalhar, nós temos...já tivemos mais, africanos, agora baixou um pouco a frequência de africanos, temos muitos brasileiros, que vão e vêm, um dos problemas ali é que, assim como há a mobilidade nos professores, também há a mobilidade nas crianças, as

crianças, os pais depois deixam de trabalhar aqui, vão para outro lado, sobretudo, os brasileiros muito, mas depois temos ucranianos e da Polónia, e assim de alguns países, temos, não é assim muito significativo, mas temos sempre para aí uns quatro, dos países de leste, uns quatro ou cinco dos países de leste, e uns dois ou três chineses, da China, são miúdos que se integram muito bem.

E1 – No mesmo regime totalmente...

E2 – Trabalham imenso...até a família, lida muito bem, relaciona-se bem com a escola, procura, até, muito saber, muito atentos, muito cuidadosos, eles dão cartas a qualquer português. Brasileiros também se relacionam bem, integram-se bem, têm mais aquele problema de faltar facilmente e de vez em quando vão embora, desaparecem, não se sabe deles, anda-se à procura deles, são mais livres, no cumprimento das regras, mas com o bom relacionamento que tivemos dantes.

E1 – E a escola é atenta a essa população multicultural?

E2 – É assim, nós procuramos, eles normalmente na sala, eles integram-se...a sala ainda é o espaço em que têm educação, depois, a partir daí, o recreio, tudo...já tentámos mais, mas depois não pudemos, porque são muitos os miúdos a quem criar, dar um apoio, sobretudo aos dois miúdos, a um deles demos, da China, no português, tentar logo no primeiro ano, dar-lhe uma aula complementar, um apoio complementar de português, para eles, para lhes ser mais fácil depois agarrarem na escrita, porque eles a fala, rapidamente se integram uns com os outros, mas depois para a produção de trabalho na sala de aula é preciso um reforçozinho para não demorar tanto tempo a começar a escrever em português, a aprender a ler e a escrever em português. Demos apoio a outra miúda, mais uns chineses.

E1 – E há, por exemplo, iniciativas onde se possa partilhar as especificidades culturais da mesma forma, por exemplo, quase como iniciativas no sentido de divulgar a cultura local...

E2 – Não temos muito, aquilo que mais me lembro, foi de uma colega nossa que numa festa de final de ano, uma festa de natal, apresentou uma peçazinha em que tinha lá ucranianos, um miúdo ucraniano, uma miúda brasileira e um miúdo, que é português, mas que viveu quase todo o tempo na Alemanha, então ela fez uma peça em que falavam as diferentes línguas, algumas palavras em diferentes línguas. O que temos tido mais preocupação é com a comunidade surda, em todas as festas elas apresentam um teatro, já toda a criançada sabe aplaudir com as mãos, vários sabem o alfabeto em língua gestual, alguns sabem melhor do que outros, e pronto, comunicam, e isso fazemos sempre. E há dia mundial em que eles fazem sempre alguma coisa específica da comunidade surda, como nas festas de final de ano e do natal.

E1 – Esta comunidade com deficiência tem muita representatividade?

E2 – Ainda tem, porque nós temos uma turma com seis alunos surdos, e depois temos mais quatro integrados, portanto, a tempo inteiro na sala de aula.

E1 – Como é que é feita a integração na dinâmica de sala de aula dos alunos, têm um intérprete?

E2 – Têm um intérprete e têm um professor de apoio, e a professora acaba por aprender também a comunicar com eles, e vai-lhes ensinando. No princípio, na aprendizagem da leitura e da escrita eles têm mais apoio, depois, a partir do momento em que aprendem a ler e a escrever...

E1 – Portanto são completamente bilingues, os vossos surdos...

E2 – São, são, mas apenas o português escrito, falado nem todos falam, alguns conseguem comunicar em parte, mas não todos, mas eles lá comunicam por gestos e os miúdos aprendem facilmente, porque como já sabem muitas palavras e o alfabeto,

e muitos comunicam por gestos que são frases que têm um sentido, não fazem só a comunicação letra a letra. Por exemplo, é engraçado que eles dão-nos uma alcunha a todos, todos nós temos um, “é assim porque tem muitas pulseiras, é assim porque tem as franjinhas” [esboça alguns gestos], e eles este ano fizeram uma coisa, foram à sala dos professores e foram baptizar cada professor com o seu nome gestual, e os miúdos entendem muito.

E1 – São democratas.

E2 – São, muito rapidamente, eles são muito práticos, querem é comunicar e continuar para a frente, se é numa língua, se é na outra, ou se é nas duas ao mesmo tempo, tanto se lhes dá, não estão cá com muitas complicações.

E1 – Pronto, eu penso que é só, não sei se quer acrescentar alguma coisa que ache relevante...

E2 – É assim, nós não temos explorado, porque também está em vias de extinção, esta relação escola-associações culturais, isso tudo, associações de moradores, associações que integrem crianças, o que eu acho que é uma pena, porque uma das maiores dificuldades que nós sentimos muitas vezes é que as crianças, a falta do caldinho cultural em que as crianças crescem, eu acho que a vida das famílias é pouco alimentada, tem pouco espaço para uma vida cultural. Tem-no naturalmente porque as pessoas, as vidas são complicadas, não é fácil e quanto menos dinheiro há mais difícil é. Quanto mais se sai, mais se gasta, e portanto as pessoas não saem, estão mais fechadas, até nós começamos a cortar algumas coisas. E esse caldinho cultural faz muita falta, faz muita falta, e ele poderia vir muito pela via do associativismo, colmatava uma...e eu penso que as Juntas, e até o próprio Presidente deste executivo, que eu acho que chegou a Presidente por via do trabalho que ele fez com as associações nos bairros, porque eu acho que era o papel dele, era animar a vida cultural e associativa nos bairros, bairro de Vilar, etc...

E1 – Também trabalhava muito na área do desporto...

E2 – Na área do desporto também, na vida cultural também, e ele deve saber bem isso, isso falta muito, espaço e animadores e gente que valorize o pessoal novo que começa a crescer, adolescentes que começam a fazer umas coisas para os outros e a juntarem-se todos ao domingo ou ao sábado, e a terem uma actividade comum, que isso é um caldinho que faz muita falta, que poderia ir crescendo, em termos de riqueza cultural, e ir-se afinando e melhorando...Esse enquadramento está muito pobre, em termos da população em geral. Tem também a ver com a dispersão das cidades, as cidades começam a perder os seus bairros, descaracterizam-se os bairros e isso é quase uma inevitabilidade no nosso tempo e faz muita falta uma revitalização do movimento associativo. E depois essa ligação com as escolas podia ser interessante, não estou a dizer que a nossa escola esteja aberta para isso, porque eu não posso falar por todos, eu acho que é importante, que faz falta essa relação, eu acho que teria reflexos importantes no sucesso escolar, porque o enquadramento é muito importante para integrar crianças que não têm enquadramento de forma nenhuma, que as famílias estão em ruptura, nós ainda temos algumas situações, não são muitas, mas são pontuais, e porque são pontuais, nós conseguimos resolver de forma positiva, porque se tivessem outra dimensão já contaminavam mais toda a envolvência da escola, mas como são casos pontuais conseguem ser integrados e acaba a escola por ter um efeito positivo neles, mas ainda temos algumas crianças que vivem situações de completa ruptura familiar. Aqui há uns anos foi mais visível do que é agora a questão da droga, tivemos já aqui filhos de gente que, e aqui a zona, sobretudo a escola lá de baixo, do Gólgota, foi muito dizimado, lá aquele bairro por uma onda de consumo de droga, e depois apanhámos os filhos desses jovens e até houve uma quebra da frequência da escola, que há muito quem atribua a muita dessa juventude que se perdeu por aí, ou que morreu cedo devido à questão da droga. Quem tem mais relação com isso é a associação de moradores lá de baixo que tem mais o pulsar do que é aquele bairro. Agora aqui, naquele primeiro grupo que eu apanhei aqui, eu tinha muitas crianças cujos pais tinham feito o percurso da droga, pai e mãe, e alguns ainda estavam, só que já estavam separados, mas tive vários, e agora neste grupo já não se nota tanto.

E1 – Pois, só alguma situação mais pontual...

E2 – Mais pontual, mas ainda há situações de crianças que nós conseguimos enquadrar, e que nós percebemos perfeitamente que se perdem na vida porque não têm estruturas familiares que sejam fortes, e é muito difícil, e eu acho que...não sei como é que está agora aquela associação de moradores, não sei se continuam a ter lá actividades culturais e desportivas que tinham, não sei como está agora, mas acho que teve ali um papel importante para enquadrar muitos miúdos ali daquele bairro.





Anexo II - Boletim da JFM, "Voz  
de Massarelos", Fevereiro de  
2010







## Gabinete de Mediação MASSARELOS

Está de costas voltadas para um familiar, um amigo ou um vizinho?  
Já não sabe o que fazer para resolver o seu problema com uma empresa, uma escola ou uma associação?

Se um conflito pessoal ou institucional está a perturbá-lo, contacte o Gabinete de Mediação da Junta de Freguesia de Massarelos.

A Mediação é um processo de resolução de conflitos voluntário que procura ajudar as partes envolvidas a estabelecer o diálogo e o entendimento. É um processo de participação voluntária e de resolução não judicial. No Gabinete de Mediação de Massarelos encontra um serviço gratuito que lhe permite poupar tempo e dinheiro, e encontrar soluções que atendam aos seus interesses e necessidades.

O Gabinete de Mediação funciona nas instalações da Junta de Freguesia, às quintas-feiras, das 9:00h às 12:30h e das 14:00h às 18:00h, informações ou marcações por telefone, e-mail ou na secretaria da Junta de Freguesia de Massarelos.

Telefone: 927 317 200 | E-mail: [massarelos@live.com](mailto:massarelos@live.com)





### EDALCAMS

CONSTRUÇÕES UNIPessoal, LDA

220 931 137 | 962 679 638 | [edalcams@live.com.pt](mailto:edalcams@live.com.pt)

#### SERVIÇOS

Trocha . Pintor . Picheleiro . Electricista . Isolamentos Térmicos e Acústicos  
Carpinteiro . Serralheiro . Pladur . Taqueiro



#### Junta de Freguesia de Massarelos cria Gabinete de Mediação

No âmbito do Projecto "Massarelos, Freguesia Educadora", a Junta de Freguesia de Massarelos vai disponibilizar, a partir de 1 de Fevereiro de 2010, um Gabinete de Mediação.

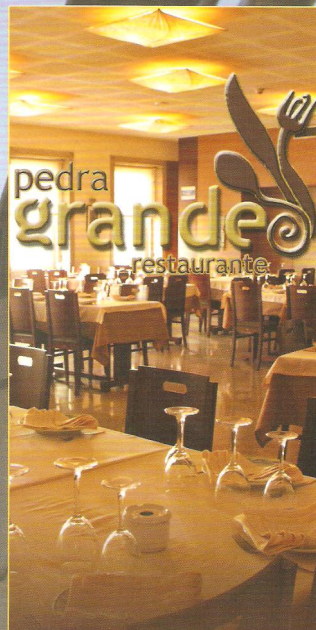
Em termos gerais, a mediação é definida como a intervenção, numa situação de conflito/incomunicação, de **uma terceira parte** aceite pelas outras duas. A intervenção do/a mediador/a, necessariamente **imparcial**, é **limitada e não-autoritária**. Esta intervenção orienta-se essencialmente para a **facilitação da comunicação** entre as partes, visando auxiliá-las a atingir um acordo mutuamente aceitável. Para além de lidar com as questões substantivas, a mediação deve igualmente lidar com os **elementos subjectivos, emocionais e relacionais** da situação vivida como problemática. Por outras palavras, a mediação é **um processo confidencial e não adversarial**, de **participação voluntária**, conduzido por um terceiro neutro e sem poder de decisão quanto ao objecto do conflito.

São objectivos do Gabinete de Mediação:

- Promover o diálogo e a comunicação como ferramentas ao serviço do desenvolvimento social e educativo da Freguesia de Massarelos;
- Promover a minimização e, quando possível, a solução das situações de conflito, conducentes a processos de violência física, verbal, psicológica, etc., incentivando o estabelecimento de relações mais saudáveis, profícuas e respeitadas, de parte a parte, entre pessoas e/ou instituições;
- Contribuir para a capacitação e responsabilização dos indivíduos e das instituições na abordagem a situações de natureza conflituosa, estimulando a adopção de atitudes cooperativas;
- Reconhecer, valorizar e gerir os elementos subjectivos inerentes às situações de conflito/incomunicação, nomeadamente sentimentos, interesses, necessidades e valores.

No Gabinete de Mediação de Massarelos encontrará um serviço gratuito e imparcial, que lhe permitirá **poupar tempo e dinheiro**, e encontrar soluções que atendam aos seus interesses e necessidades.

O Gabinete de Mediação funciona nas instalações da Junta de Freguesia de Massarelos, às quartas-feiras, das 9:30h às 12:30h e das 14:00h às 18:00h. Poderá obter informações ou agendar uma visita através do número 927 517 380, do e-mail [gmmassarelos@gmail.com](mailto:gmmassarelos@gmail.com) ou na secretaria da Junta de Freguesia de Massarelos.



*O melhor da Cozinha Tradicional Portuguesa*  
**Peixes e Mariscos Sempre Frescos**  
 Serviço de Take-Away  
 Serviço Snack-Bar  
 Gelataria Fabrico Artesanal  
 C/ Sala de Fumadores

#### Especialidades

Bacalhau Folhado | Bacalhau c/Broa em Cama de Grelhos  
 Polvo Assado no Forno | Espetada de Picanha c/ Gambas  
 Espetada à Pescador | Cabrito Assado c/ Arroz de Forno  
 Grelhada de Carnes Mistas | Arroz de Marisco c/ Lavagante  
 Vitelinha à Lafões  
 Mariscada Grelhada  
 Cataplana de Marisco  
 Misto do Alasca



Telefone  
 226 007 011  
 Fax  
 224 015 305

Rua do Campo Alegre, 747 | 4150-179 Porto  
 E-mail: [pedragrande747@hotmail.com](mailto:pedragrande747@hotmail.com)

[www.pedragrande.pt](http://www.pedragrande.pt)

## Anexo III - Guião da entrevista ao Eng.º Afonso Cabral (JFM)



## Guião da Entrevista

Categoria	Propostas de Questões
. <u>Dados sobre o entrevistado</u>	1. Percurso de formação académica 2. Percurso profissional
. <u>Dados sobre a instituição</u>	3. Funções desempenhadas no executivo da Junta de Freguesia 4. Origem do projecto, no contexto dos projectos do executivo
. <u>Dados sobre o projecto</u>	5. Objectivos subjacentes ao desenvolvimento deste projecto 6. Qual o “sujeito-médio” da população abrangida por este projecto? Existe uma diferença entre o esperado e o obtido? <ul style="list-style-type: none"><li>• Em termos de habilitações</li><li>• Em termos de necessidades de formação</li></ul> 7. Qual o lugar deste projecto num contexto de desenvolvimento local? Que sinergias inter-institucionais existem ou são possíveis em Massarelos?





Anexo IV - Guião da primeira  
entrevista ao Presidente da  
JFM



# Guião para a Entrevista

17/01/2007

**Dados sobre o Projecto  
+Emprego**

♦ Origem do projecto no contexto dos projectos de intervenção do executivo

♦ Qual o lugar deste projecto num contexto de desenvolvimento local?

**Dados sobre dinâmicas locais**

♦ Que sinergias interinstitucionais existem ou são possíveis em Massarelos? Nomeadamente, com Escolas, serviços de saúde, paróquias, associações locais...

♦ Que papel para a Junta perante essas outras entidades locais?

♦ Que papel educativo/formativo para a Junta? Para as associações locais? E para a sinergias que resulta destas relações?



Anexo V - Transcrição da  
entrevista ao Eng.º Afonso  
Cabral (JFM)



## **Entrevista com o Eng.º Afonso Cabral (Junta de Freguesia de Massarelos)**

**06/07/2006**

Entrevistadora (E1) – Ora bem... Pronto, é assim, como eu expliquei ao Senhor Engenheiro no e-mail que lhe mandei, aquilo que eu queria, basicamente, era falar um bocadinho, um bocadinho não, imenso sobre o Projecto +Emprego, porque a mim, pessoalmente, interessa-me, tendo em conta que é o contexto em que eu vou estagiar no próximo ano, se tudo continuar a correr bem... Portanto, queria falar um pouco sobre os objectivos, a matriz, de onde é que surgiu este projecto, quais são as linhas mestras que ele segue, quais são os objectivos a que se propõe, quais os destinatários, enfim, vários aspectos relativos ao projecto, mas antes disso eu gostava de começar por falar um bocadinho, que o Senhor Engenheiro falasse um pouco sobre o seu percurso académico e o seu percurso profissional, salientando os aspectos que achar importantes, mas centrando-se especificamente sobre este aspecto do percurso académico e do percurso profissional até à data...

Entrevistado (E2) – Muito bem... O meu percurso académico é na área da Engenharia, Engenharia de Sistemas. O meu percurso profissional decorre inicialmente nessa área, trabalhei como Engenheiro de Sistemas durante uns anos, depois, entretanto, assumi tarefas de Gestão, e desde essa data até hoje, o meu percurso profissional está centrado em Gestão de Empresas, é isso que eu faço hoje em dia... E tenho um hobby, se quiser, que é aqui na Junta, e do qual se destaca principalmente o Projecto +Emprego.

E1 – Quais são as funções que o Senhor Engenheiro desempenha no executivo da Junta, no actual executivo?

E2 – São três áreas... Na estrutura orgânica de uma Junta de Freguesia não existe claramente a noção de “pelouro”, mas nós definimos divisões de áreas entre os

membros do executivo, e as minhas responsabilidades são três: a área do Ambiente, a área do +Emprego, que envolve empresas e desempregados, e a área da Inovação.

E1 – E esses... “pelouros” que abrange, foi por opção ou foi um convite, como é que escolheu?

E2 – Primeiro foram definidas as áreas que eram importantes para a Freguesia e depois, dentro dessas áreas procurou-se encontrar pessoas com a máxima experiência em cada um desses pelouros para que, depois, a aplicação prática das políticas que vão ser lançadas tivesse o maior sucesso.

E1 – Eu agora gostava que o Senhor Engenheiro falasse um pouco sobre a origem deste projecto, o Projecto +Emprego, no contexto dos vários projectos que estão em curso...

E2 – O Projecto +Emprego decorre de uma necessidade básica da Freguesia, que não é, infelizmente, só em Massarelos, nem só no Porto, é pelo país inteiro, o desemprego está a aumentar de forma bastante significativa, há poucos instrumentos e poucos meios que têm capacidade efectiva para combater este problema, e aquilo que a Junta entendeu poder fazer é criar ferramentas e mecanismos novos, que permitissem ter mais sucesso no combate ao desemprego, que é, cada vez mais, uma necessidade básica dos fregueses de Massarelos.

E1 – E quais são os objectivos essenciais ou primordiais do desenvolvimento deste projecto?

E2 – Os objectivos principais deste projecto são ter mais sucesso do que qualquer outro instrumento que actualmente exista no combate ao desemprego. Através de quê, de mecanismos, de acções e de meios que vamos utilizar para combater, em toda a linha, aquilo que são os motivos e as razões de as pessoas estarem desempregadas.



E1 – E porque é que o Senhor Engenheiro considera que o mecanismo escolhido pela Junta será mais eficaz que, por exemplo, recorrer ao Instituto de Emprego e Formação Profissional?

E2 – Não é o mecanismo que é mais eficaz, o projecto em si é que temos a expectativa que seja mais eficaz, porque usamos mecanismos, vários mecanismos diferentes daqueles que foram sendo utilizados pelas entidades que têm maior responsabilidade para combater o desemprego, nomeadamente vamos tratar as pessoas todas de forma individualizada, vamos olhar para cada pessoa no sentido de percebermos quais são as razões que levam essa pessoa a estar desempregada, não vamos olhar apenas a factores académicos ou profissionais, vamos olhar do ponto de vista social e do ponto de vista psicológico, vamos criar ferramentas de combate que neste momento não existem em entidades, por exemplo, como o Centro de Emprego, e por todas estas razões, e por mais algumas que, ao longo do projecto, temos vindo a pensar e temos vindo a pôr em prática, achamos que temos meios mais capazes de conseguir combater de forma mais eficaz, não a totalidade, nem nunca terá como expectativa desaparecer o desemprego em Massarelos, mas sim conseguirmos que essa luta seja mais eficaz do que aquela que está a ser travada noutras áreas sem estes mecanismos.

E1 – Não sei se o Senhor Engenheiro tem essa ideia, mas certamente terão pensado nisto quando começaram a pensar neste projecto, existe um sujeito-médio que seja o alvo, ou que seja o alvo desejável desta intervenção?

E2 – Não, existem... Alvos de intervenção são os desempregados, ou seja, todos os indivíduos que estejam em fase de pertencerem à população activa e estejam fora do mercado de trabalho, são aquilo que nós designamos como o nosso *target*, é a eles que nós queremos chegar. Dentro deste grupo, nós vamos encontrar grupos muito diferenciados, de pessoas com problemas e fragilidades muito diferentes, e vamos ter que ter a capacidade de, de forma individual, perceber onde é que são essas fragilidades e de que forma é que nós podemos agir, no sentido de as atenuar ou fazer mesmo desaparecer. Portanto, não há grupos, a ideia não é tratar as pessoas por

grupos, é sobretudo pegar no “João”, no “António” e no “Pedro”, e perceber porque é que eles estão fora do mercado de trabalho, quais são as dificuldades que eles têm de inserção no mercado de trabalho, e ajudá-los a colmatar essas dificuldades, dando-lhes meios, dando-lhes ferramentas, através de mecanismos que nós temos actualmente em desenvolvimento, ajudá-los, amanhã, não só a voltarem ao mercado de trabalho, mas sobretudo que, quando voltarem, voltem de forma sustentada.

E1 – E até agora, tendo em conta os dados que já se recolheram, o Senhor Engenheiro considera que existe uma diferença entre aquilo que era o esperado – antes da recolha dos dados, tinham certamente algumas expectativas em relação àquilo que iam encontrar – e, agora que estamos numa fase do projecto em já existem alguns dados, bastantes dados até, existe uma diferença entre aquilo que esperavam e aquilo que obtiveram?

E2 – De uma forma global, o projecto ultrapassou as nossas expectativas, e isto porquê: primeiro porque cumprimos, em relação ao período dos inquéritos, nós tínhamos expectativa de demorar um semestre a concluir os inquéritos na rua, nós começámos perto do final de Fevereiro, neste momento estamos no início de Julho e já temos praticamente todos os inquéritos concluídos, por aí correu dentro daquilo que era o esperado; no entanto, houve algumas oportunidades que apareceram ao longo do projecto que só deveriam aparecer na segunda fase, e nós, na primeira fase do projecto, já conseguimos encontrar posição de emprego para cinco pessoas, portanto, era algo que só deveria acontecer, conforme o plano, mais à frente, já aconteceu, já há pessoas que estão a trabalhar graças a uma acção do Projecto +Emprego, e nesse sentido, e sendo o Projecto um projecto que visa encontrar soluções de empregabilidade para os desempregados, então, obviamente, temos que concluir que as expectativas estão a ser ultrapassadas, mais do que o que esperávamos, já conseguimos concretizar algumas delas, com certeza.

E1 – E em relação às características ao nível da população inquirida, também houve surpresas?

E2 – Essa parte de análise, deverá começar na segunda fase do projecto, que ainda não se iniciou, apesar de estarmos, neste momento, a decidir e a pôr em prática colocar algumas das fases que, algumas das etapas que pertenciam à segunda fase, num período em que ainda não acabámos os inquéritos, e por isso não podemos dizer que a primeira fase está concluída. Essa análise está a ser feita agora, não posso falar mais do que aquilo que tem sido falado dentro da equipa de trabalho, de algumas ideias que vão ficando no ar com a experiência dos inquéritos que têm vindo a ser feitos, e que me parece que os problemas estão dentro daquilo que nós, no início, imaginávamos que íamos encontrar. De qualquer maneira, ainda não temos uma análise profunda, porque ainda não pegámos em cada um dos inquéritos e ainda não começámos a fazer o trabalho de depuração dos dados recolhidos, e esses é que nos vão dar muito maior certeza da população de que estamos a falar.

E1 – Portanto, pretendem de facto analisar, mesmo os dados recolhidos através dos inquéritos, que aparentemente poderão ser dados analisados de uma forma puramente quantitativa, não é, dizer que as pessoas têm esta média de idades, ou estão desempregadas há x tempo, não é bem isso que se pretende, não é?

E2 – Não é totalmente isso que se pretende, pretende-se é pegar em cada inquérito, por exemplo pegar no inquérito do “João” e perceber que o “João”, que tem 27 anos, que tem um bacharel ou que tem o 9.º ano de escolaridade, ou o que quer que seja, que trabalhou ou que não trabalhou, que tem problemas de álcool, ou de drogas, ou nenhuns, porque é que ele está desempregado, de que forma é que ele está afastado da realidade do mercado de trabalho actual, e o que é que nós podemos fazer, transmitir-lhe, para que as suas capacidades sejam úteis para o mercado de trabalho, e isso potencie a sua reinserção, novamente, no mercado de trabalho. Se nós analisarmos isto de uma forma numérica, aquilo que nós vamos conseguir saber no final disso são estatísticas, são dados, mas não nos vão ajudar naquilo que é a missão deste projecto, que é encontrar soluções de empregabilidade sustentada para os desempregados.

E1 – Que é um objectivo talvez mais cumprível, tendo em conta que estamos num contexto de Junta de Freguesia, do que se fosse, por exemplo, ao nível da Câmara Municipal...

E2 – Era mais difícil fazer isto de uma forma mais global, porque o universo aumenta significativamente, e enquanto nós aqui falamos num número de desempregados que deve andar na ordem dos 500, na cidade do Porto nós devemos estar a falar na ordem dos 6000, 7000 desempregados, portanto, trabalhar com 500 pessoas é uma coisa, trabalhar com 7000 é outra coisa completamente diferente, mais difícil, e por isso é que, se calhar, nós conseguimos ir mais longe, com maior detalhe, com mais cuidado, e conseguimos tratar cada pessoa de forma individual.

E1 – E ao nível, por exemplo, das habilitações, da formação académica dos fregueses de Massarelos, e depois, também, das necessidades de formação que eles evidenciam nas respostas aos inquéritos, que respostas é que a Junta de Freguesia pode dar a esse nível?

E2 – A Junta não vai dar respostas, eu gosto mais de pensar que as respostas vão-nos ser dadas através da análise que nós vamos fazer a cada indivíduo, ou seja, não vamos criar grupos de análise, vamos criar pessoas, indivíduos de análise, aquilo que, na análise feita pelos técnicos do projecto, resultarem como fragilidades do seu afastamento do mercado de trabalho, essa análise das fragilidades é que nos vai dizer que tipo de instrumentos é que nós temos que disponibilizar às pessoas, porque vamos, necessariamente, encontrar pontos de encontro, entre os vários desempregados que terão mais ou menos as mesmas necessidades, mas vamos encontrar também situações completamente díspares, e muitas delas até completamente individuais, e vamos ter que ter resposta para todas elas. Se nós encontrarmos uma pessoa que tem um problema relacionado com o álcool e que esse problema é impeditivo da sua entrada no mercado de trabalho, nós, antes de tratarmos do que quer que seja, nós temos de resolver o problema de álcool que essa pessoa tem, e então temos que encontrar parceiros e mecanismos que nos permitam combater esse problema. Vamos encontrar outras pessoas, provavelmente, que têm problemas ligados à droga, vamos encontrar outras pessoas que têm problemas que podem ser do ponto de vista psicológico, de falta de confiança, de desânimo, em alguns casos de casos depressivos, então nós temos que encontrar soluções nessa área que permitam combater esses problemas. Vamos encontrar outras pessoas que não têm formação, que não sabem trabalhar com um computador, se calhar aí vamos

encontrar mais pessoas do que encontraremos noutras áreas, e aí vamos ter que organizar acções de formação, nós próprios ou através de parceiros, que permitam que essas pessoas ganhem conhecimentos nessas áreas; o projecto vai evoluir, no futuro, desta forma, ou seja, quem nos vai dizer aquilo que nós vamos ter que fazer são as necessidades que nós vamos detectar a partir da avaliação de cada inquérito, apesar de, nesta fase, termos já alguma noção daquilo que é essencial que exista nesta altura, e que tem a ver com o apoio social, com o apoio psicológico e com a formação.

E1 – Portanto, o papel que a Junta pretende ter é mais do que encaminhar as pessoas para serviços que possam corresponder às suas necessidades, mas envolver-se, não é, também, na capacitação das pessoas aos mais diversos níveis...

E2 – Exactamente, exactamente...

E1 – E, se possível, criar serviços dentro da própria Junta, que possam corresponder a essas...

E2 – Nós vamos tentar tirar partido e fazer parcerias, criando sinergias, daquilo que outras entidades possam já estar a fazer, não faz sentido nós estarmos a replicar estruturas que possam existir, e nós possamos utilizar, e que seria útil para todos. Aquilo que não existir, e que nós venhamos a verificar que é absolutamente necessário ter, a Junta vai ter que encontrar formas de criar esses meios e de dar esses mecanismos às pessoas.

E1 – Essas parcerias acontecerão, preferencialmente, na zona de Massarelos, ou poderão alargar-se a outras...

E2 – Vamos procurar que seja o mais próximo possível das pessoas, mas obviamente não se encerrará dentro de Massarelos, contactaremos com certeza com outras entidades, aliás, como estamos também a fazer com a Faculdade de Psicologia.

E1 – Se o Senhor Engenheiro tivesse que situar este projecto num contexto de desenvolvimento local, porque é disso que se trata também, não é, qual seria o lugar, a posição deste projecto no contexto do desenvolvimento global desta Freguesia, qual é a importância...

E2 – A importância do projecto tem a ver com uma necessidade absoluta, básica das pessoas, não é, que é trabalhar, ter um meio de subsistência, ter um meio de progressão profissional, e para as empresas também terem recursos de qualidade e de acordo com aquilo que são necessidades das próprias empresas. Portugal tem um problema complicado ao nível económico, e isso é uma das razões que tem levado a que o desemprego tenha aumentado, e vai aumentar seguramente no futuro, porque nós precisamos é de meios capazes, e naquilo que tem a ver com a capacidade de intervenção de uma Junta de Freguesia, é dar a estas duas comunidades, às empresas e às pessoas que estão ainda na vida activa, os melhores mecanismos e os melhores recursos para que possam, em função das suas responsabilidades, desenvolver o seu trabalho da melhor forma possível. Se nós tivermos empresas que, quando têm oportunidades de trabalho, possam contratar profissionais com a qualidade de que necessitam, vamos munir estas empresas de melhores recursos, e elas vão conseguir, com certeza, desenvolver melhor a sua actividade; ao mesmo que, se tivermos os empregados adequados e ajustados às necessidades das empresas, mais facilmente eles vão inseridos nessas empresas e mais rapidamente vão abandonar a situação de desemprego. Com isto, obviamente, nós vamos conseguir melhorar a qualidade de vida das pessoas, e vamos ajudar a que essa microeconomia possa, também, funcionar melhor e desenvolver-se melhor; obviamente que estamos sempre dependentes de factores externos, mas dentro daquilo que nos é possível intervir na Junta de Freguesia, e em particular nesta área de Massarelos, eu estou seguro de que poderá ser um contributo importante.

E1 – Qual é a situação ao nível das sinergias entre os diversos serviços que existem na freguesia de Massarelos, nomeadamente as escolas, os serviços de saúde, qual é

a situação, existe de facto uma ligação comunitária, existe um sentido de comunidade entre os diversos serviços, ou a Junta de Freguesia não...

E2 – A Junta de Freguesia tem, por exemplo, no pelouro da Educação, um representante que está presente nas assembleias das escolas com regularidade. Em relação a outras instituições, na área social ou na área empresarial, temos desenvolvido um trabalho importante de aproximação, eu acho que não pode ver vista como uma relação comunitária, mas sim como uma relação de parceria entre entidades que têm, no ponto de encontro, sinergias importantes para trocar e para aproveitar, e é isso que a gente tem feito, e é isso que nós temos lutado, também, que as empresas tenham feito connosco, e as escolas, tem havido uma relação cada vez mais favorável e mais próxima, no sentido de não estarmos a replicar estruturar, não estarmos a replicar obrigações nem responsabilidades.

E1 – Eu gostava que o Senhor Engenheiro explorasse um pouco mais aquilo que será, ou poderá vir a ser o Gabinete de Orientação que se pretende criar numa fase mais final do Projecto +Emprego...

E2 – O Gabinete de Orientação terá como objectivo trabalhar para duas comunidades principais, se quiser: os trabalhadores, estejam eles desempregados, ou estando eles empregados, e apoio às empresas. Do ponto de vista dos trabalhadores, o objectivo é orientar carreiras – quem esteja inserido no mercado de trabalho, mas pretende progredir, pretende evoluir em termos de carreira profissional, que mecanismos é que pode ter, de que forma é que pode providenciar que isso aconteça na sua carreira – nos desempregados, é uma continuação da primeira fase do projecto, mas mais incisiva na orientação, na preparação das pessoas para entrevistas, na elaboração de currículos, na contínua tentativa de resolver as fragilidades e os problemas, e ao mesmo tempo na continuidade de suporte aos novos desempregados que entretanto venham a aparecer em Massarelos. Na segunda fase, o projecto faz um levantamento dos inquéritos realizados na primeira fase, portanto, depois de termos visitado a freguesia inteira, retirou-se um conjunto de desempregados em termos de inquéritos, e a segunda fase faz a análise deste universo conhecido, que não é, necessariamente, o universo que vai existir quando nós estivermos na terceira fase do projecto. E então, nesta fase, o Gabinete de Orientação também tem de ter a capacidade de receber os

desempregados que não preencheram o inquérito, fazer esses inquéritos e retomar o ciclo normal de tratamento de cada desempregado, analisando as suas fragilidades, encontrando os mecanismos, novamente, para sustentar a sua entrada no mercado de trabalho. Este é um dos prismas do trabalho do Gabinete de Orientação. O outro, tem a ver com as empresas, e com as empresas em que aspecto? O objectivo, junto das empresas, é tentarmos dar mais capacidade de gestão às empresas, sermos mais incisivos no apoio que podemos dar às empresas, no sentido de permitir, em primeiro lugar, que as empresas tenham menos possibilidades de encerrar as portas, através de mecanismos que podemos transmitir, como a capacidade de elaboração de orçamentos, a capacidade de gerir a tesouraria, perceber quais são os tipos de apoios a que as empresas podem recorrer, portanto, com tudo isto nós vamos dar melhor capacidade, mais meios e mais ferramentas às empresas, e com isso podemos prevenir algumas situações mais complicadas em algumas empresas. Se isso acontecer, nós vamos ajudar a que o desemprego não aumente por essa via, e se, por outro lado, com estas capacidades que vamos transmitindo às empresas e esse apoio que vamos dando às empresas, permitirmos que essas empresas se desenvolvam, que cresçam, serão criadas novas oportunidades de trabalho nessas empresas, e o +Emprego estará numa situação privilegiada para indicar as pessoas que estão desempregadas, mas que têm perfil para preencher o espaço que surgir nessas empresas.

E1 – O Senhor Engenheiro considera que pode haver um momento em que se possa dizer que este projecto terminou?

E2 – Não, acho que este projecto é um projecto que, infelizmente, vai ser sempre necessário. Enquanto nós tivermos desempregados na freguesia, nós vamos ter de continuar a trabalhar no sentido de resolver o problema dessas pessoas.

E1 – Pronto, penso que é só, se o Senhor Engenheiro quiser acrescentar mais alguma coisa...

E2 – Não, não, muito obrigado.



E1 – Pronto, eu é que agradeço!



Anexo VI - Transcrição da  
primeira entrevista ao  
Presidente da JFM



## **Entrevista com o Presidente da Junta de Freguesia de Massarelos**

**17/01/2007**

Entrevistado (E1) – Primeiro, quando falamos das associações locais entendemos também o associativismo, as colectividades, é isso, ou também aquelas associações para o desenvolvimento integrado, as IPSS...

Entrevistadora (E2) – Tudo isso. Sim, todas essas.

E1 – Naquela que é a relação da Junta com essas entidades, nós costumamos fazer uma distinção, pronto, logo aí foi algo que nós trouxemos de novo, que é nós considerarmos que existem aquelas colectividades e pequenas associações de bairro, que têm as suas topologias próprias, como é o caso do desporto, cultura, lazer. Existem as associações de moradores que acabarão por ser uns parceiros privilegiados da Junta, descentralizando nas zonas específicas onde eles têm acção. Aqui no caso de Massarelos, temos a associação de moradores do bairro de Vilar, a associação de moradores de Massarelos e a associação de moradores da zona do Campo Alegre, cada um deles tem uma área de incidência que depois nos faz sentir, quer os problemas, quer os anseios da população de uma forma mais directa e que evita o contacto com todas as pessoas que moram lá, porque a associação faz esse próprio filtro. Temos depois as instituições religiosas que, habitualmente, também operam na Junta, sem fins lucrativos e de cariz social. Pronto, eu penso que a relação da Junta com todas essas instituições tem que ser uma relação de parceria, eu acho que só faz sentido trabalharmos lado a lado, e somente lado a lado é que se consegue resolver os problemas da freguesia. Esta relação de parceria é uma relação constante, mas que porventura, para objectos específicos, pode levar a que a Junta e essas entidades assinem contractos de programas específicos, agora aquele que é o nosso entendimento é que, de facto, essas associações, esse movimento associativo, essa franja associativa tem que ser parceira do poder político, nomeadamente das Juntas, que são aquelas que estão mais próximas da população. Quanto ao papel educativo que uma Junta deve ter e que uma associação deve ter, eu penso que faz todo o sentido, até porque é assim, nomeadamente, dentro das áreas que cada uma das

entidades tem. No caso da Junta de Freguesia, eu acho que a Junta de Freguesia tem de ter um carácter educativo, um carácter pedagógico, mas também um carácter informativo, porque estando perto da população, as questões dirigem-se normalmente à Junta de Freguesia e muitas vezes os problemas não são passíveis de ser resolvidos pela própria Junta de Freguesia, então nós temos de fazer o reencaminhamento, automaticamente estaremos também pedagogicamente a explicar como é que eles podem vir a resolver os seus problemas, informando onde é que eles os podem vir a resolver, e a nível educativo, porque depois já não voltarão a vir à Junta, irão directamente àqueles locais. Podemos também a nível educativo ter e obter a importância sobretudo no nosso dever, que é de trazer novas ofertas à população, ou seja, por exemplo podemos na área cultural, se há uma questão em voga, e que muitas vezes na freguesia de Massarelos havia era que houvesse tudo o que fosse de cariz popular, o chamado “pimba”, a partir daí apostou-se numa diversidade cultural, apostou-se em música tradicional portuguesa, apostou-se na formação musical dos idosos e das crianças, na criação de Feiras do Livro para os incentivar à leitura, na criação de exposições para os obrigar também a ir ver as exposições, realizou-se peças de teatro no salão nobre para que as pessoas também comecem a ter alguma sensibilidade pelo teatro, nas primeiras vezes o salão nobre ficava a metade, agora já se verifica que ele está cheio... Porque eu penso que isto também, quando nós falamos do carácter educativo, do carácter pedagógico, nós também não podemos chegar a uma pessoa que durante anos e anos comeu sardinha porque se calhar só gosta da sardinha, mas se lhe dermos um bom bife ela fica também a gostar do bife, agora o bife não pode ser dado assim por inteiro, tem que ser cortadinho e dado aos poucos. Eu penso que no papel educativo de uma Junta de Freguesia isto tem que acontecer, tem que ser um processo gradual, mas de que as Juntas não se podem, de modo algum, dissociar, porque têm essa obrigação de ter uma ligação educativa, e as associações, por sua vez, também, junto das suas áreas de incidência. Eu penso que, por exemplo, uma associação cujo papel esteja relacionado com o desporto, tem que promover a iniciativa desportiva, mas no âmbito de que aquilo seja formação para crianças e jovens, para ganharem valores também através do desporto colectivo, ou seja, o que muitas vezes acontece em Portugal é a competição pela competição pura, e eu penso que isso é que tem de acabar, nós temos de incentivar nos miúdos o gosto pela competição e pelo desporto de equipa, principalmente fazê-los perceber o que é trabalhar em equipa e fazer-lhes perceber que aquilo que eles apreendem no desporto só faz sentido se depois o transpuserem para a sua vida normal, eu penso que aí também é um papel educativo que as associações têm que ter.

E2 – Gostava de falar um bocadinho sobre o projecto Mais Emprego, sai um bocadinho do contexto, mas na realidade não sai muito. Gostava que o senhor presidente me falasse um pouco sobre qual é o lugar deste projecto no contexto dos diversos projectos que este executivo da Junta está a desenvolver ou pensa desenvolver.

E1 – É prioritário, é óbvio, é uma das bandeiras, é um dos projectos prioritários que a Junta de Freguesia tem. Eu penso que o projecto Mais Emprego, e principalmente o projecto Mais Ambiente foram dois projectos que vieram trazer aquilo que é uma novidade nas acções normais de uma Junta de Freguesia, todas as outras apostas deste executivo não são inovações, por assim dizer, na Junta de Freguesia de Massarelos são inovações, mas há outras Juntas da cidade que já desempenham o desporto na 3ª idade, o desporto junto das crianças e jovens, uma maior aposta na animação e na cultura, quer dizer, já há montes de Juntas de Freguesia que fazem esta aposta directa e concreta, se calhar não com os mesmos meios ou das mesmas formas que nós, mas o fim é exactamente igual. O Mais Emprego e o Mais Ambiente, mas sobretudo agora o Mais Emprego, são, antes de mais, inovações, mas ao mesmo tempo, prioridades, e como é que surgem essas prioridades? Como eu disse há bocadinho, a Junta de Freguesia é o órgão de estado que está mais perto da população, as questões ambientais e as questões do emprego estão na ordem do dia, poderia chegar-se aqui, e era uma posição com certeza muito mais cómoda politicamente, dizer que a Junta não tem meios para tratar do problema do emprego. Não tem, quem tem que tratar é o Governo, quem tem de tratar são os institutos de emprego, os centros de emprego, isso aí é que era a posição mais cómoda, nós podemos, até porque seria mais prático ainda porque o Governo é de uma cor diferente da nossa, então aí seria mesmo mais fácil, mas o nosso entendimento não é esse, eu acho que nós estamos aqui para trabalhar. A partir do dia 9 de Outubro de 2005, o nosso partido passou a ser a freguesia, a freguesia tem desempregados, é uma preocupação sobretudo que agora assola muito o norte do país e que achámos que a Junta podia ter um papel activo e importante nesse sentido, por isso criámos o projecto Mais Emprego, que depois transitou para o Projecto Mais Empresas, mas que na óptica do executivo da Junta de Freguesia de Massarelos é um projecto prioritário, daqueles projectos que nós consideramos que seja emblemático e daqueles que merecerá, com certeza, todo o nosso empenho.

E2 – A prioridade do projecto continuam a ser as pessoas...

E1 – Obviamente, obviamente, é assim, tudo aquilo que nós pudermos fazer pelas empresas associadas, ou sedeadas, na freguesia, irá contribuir primeiro, numa primeira instância, porque elas se mantêm, mantendo-se não há despedimentos, ou seja, não estamos a contribuir para o aumento de desempregados, pelo menos na...já nem digo freguesia, não tenho essa visão paroquial, mas pelo menos no concelho. Se essas empresas se conseguirem desenvolver e conseguirmos integrar alguns daqueles que são os desempregados que nós fizemos a identificação passarem a uma situação melhor, porque de facto o primeiro grande objectivo deste projecto é a empregabilidade, é fazer com que as pessoas obtenham qualificações e obtenham formas de sustento através de um emprego.

E2 – O Senhor Presidente acha que a postura que a Junta de Freguesia de Massarelos tem assumido neste projecto e noutros projectos é diferente daquilo que é a postura, a atitude comum nas outras Juntas de Freguesia?

E1 – Ora bem... Eu pretendo que seja, mas também não devo dizê-lo. Eu penso que muitas vezes se perde muito tempo com politiquices que não trazem nada de bom para as nossas populações, nesse sentido eu defendo que a nossa postura tem que ser uma postura diferente, uma postura de rigor, mas uma postura também de trabalho, já que viemos para aqui foi para trabalhar. Agora, eu penso que é diferente, se me perguntar antes se achava que outras freguesias deviam aderir ao projecto e ter projectos do mesmo género, acho que sim, e acho que fazia muito mais sentido porque o problema do desemprego infelizmente existe noutras freguesias, e acho que ninguém se deveria dissociar dessa problemática, porque também não nos devemos dissociar daqueles que são também os problemas da população, e a partir do momento em que o desemprego é um problema da população, tem que ser um problema da Junta de Freguesia.



E2 – E qual é que o Senhor Presidente acha que é a importância deste projecto no contexto do desenvolvimento local, ou seja, no desenvolvimento da freguesia de Massarelos?

E1 – Ora bem, eu penso que a importância nesta primeira fase não será com certeza aquela que nós desejamos, mas com o nascimento de um espaço próprio, com o arranque das acções de formação, com o estabelecimento de cada vez maior número de parcerias, com a colocação estratégica de pessoas no mercado, eu penso que este projecto terá muita importância no desenvolvimento da freguesia, nomeadamente na questão social que o desemprego origina, ou seja, se nós combatermos o desemprego, se ao mesmo tempo dermos formação à pessoa, penso que a partir daí estaremos a contribuir, obviamente, para o desenvolvimento da freguesia.

E2 – E para além deste projecto, toda esta nova atitude da Junta também se enquadra num novo projecto de desenvolvimento local...numa outra maneira de...

E1 – Eu acho que se enquadra numa nova forma de ver a freguesia, eu acho que a freguesia necessita de projectos em todas as áreas, é isso que nós temos tentado conseguir, sabendo que em algumas áreas é difícil porque não são de nossa gestão directa, são gestão directa de outras entidades e aí temos que ser nós próprios a fazer aquilo que as associações fazem pela Junta de Freguesia, sensibilizar, orientar, tentar suscitar a resolução de alguns problemas, acho que aí também temos que estar verdadeiramente atentos, mas eu penso que esta mentalidade basicamente só tem um objectivo, que é contribuir para o enaltecimento da freguesia, é por isso que nós chamamos habitualmente o “Mais”, que é o Mais Massarelos, que de facto transmite não só uma ideia positiva, mas também um desenvolvimento real da freguesia.

E2 – Que sinergias em termos institucionais, ou entre associações, é que neste momento existem, ou são possíveis, em Massarelos? Falamos, por exemplo, da relação da Junta com as escolas, com entidades de saúde, com as paróquias, etc...

E1 – Pronto, tudo bem, podemos falar, não nas entidades de saúde, porque infelizmente Massarelos não tem um centro de saúde, a própria Junta tem dois postos de enfermagem que tentam suprir algumas das lacunas de atendimento de saúde na freguesia. Com as escolas, temos boa relação, nós com as EB1s, que são aquelas que têm ligação mais directa à autarquia, porque são estabelecimentos da Câmara Municipal do Porto, mas também estamos representados nos conselhos gerais das EB2, 3 e das Secundárias e estamos sempre disponíveis, nomeadamente com as associações de pais, para encontrar algumas soluções e resolver alguns problemas. No caso das EB1, assegurámos a montagem de uma vedação para evitar que as crianças fugissem, que era um problema que se verificava muito quando viemos para cá, asseguramos também uma participação que é importante para manter os porteiros nessas escolas, para que as crianças tenham mais segurança, há de facto uma ligação directa com a escola, com as associações de pais, com o movimento educativo, muito importante também, penso eu, sobretudo para combater o absentismo e para criar condições e qualidade no ensino e acho que aí a Junta também pode ter uma palavra a dizer, como tem vindo a ter, de certeza absoluta, mais directamente nas EB1s porque nos diz respeito, mas também nas EB2, 3 e nas Secundárias. Estar presente, dizer que estamos aqui, e sobretudo depois, dentro dessas escolas, existem movimentos que são importantes e com os quais nós também estabelecemos parcerias, por exemplo, na Escola Secundária Infante D. Henrique têm um grupo folclórico do qual somos parceiros, em contrapartida eles têm feito alguma animação cultural pela freguesia e nós costumamos apoiá-los logisticamente, nomeadamente a nível de transportes para as suas deslocações ao exterior; estamos neste momento também a estudar na Escola Infante D. Henrique, com um grupo de teatro que lá foi criado, a forma daquele grupo de teatro se manter e crescer e ao mesmo tempo envolver pessoas também da freguesia, nomeadamente, para depois levá-lo a fazer uma tournée pelas diversas associações, sensibilizar pessoas da freguesia que queiram fazer teatro para ir para aquele grupo, por isso eu penso que a parceria na área da educação está a ser, na nossa óptica, muito bem conseguida, tem pernas para andar, muitas vezes não tem é os meios, mas isso também com alguma criatividade estamos a conseguir ultrapassar. Colocou-me também outra área, disse-me saúde, educação...

E2 – As paróquias...

E1 – Com as paróquias temos uma óptima relação, nós temos duas paróquias, nomeadamente no caso da Confraria das Almas do Corpo Santo de Massarelos, que é a igreja da zona ribeirinha, temos um acordo de colaboração permanente porque é lá que funciona o segundo posto de enfermagem, nós assumimos algumas despesas anuais para que possa haver e para que se possa manter este posto, que é importante para aquela zona. Com a Confraria, nomeadamente, costumamos realizar as festas de S. Telmo, que são as festas do padroeiro, e depois analisar alguns protocolos que seja necessário estabelecer, por exemplo, os ciclos de concertos corais costumam ser lá em parceria, mas também ao mesmo tempo costumamos realizar na paróquia do Santíssimo Sacramento em Guerra Junqueiro, com esta paróquia funcionámos igualmente em parceria, nomeadamente na resolução de pequenos problemas que eles agora tiveram com o licenciamento de uma obra que eles pretendem fazer, social, que é a Casa de Santa Marta, a Junta esteve activamente junto da Câmara a solicitar uma maior celeridade no licenciamento, que já está feito, ainda na semana passada nos contactaram por causa de uns problemas de mobilidade e trânsito e falta de iluminação que havia ali naquela zona, nós imediatamente fizemos lá uma visita e já diligenciámos junto da Câmara a solução, ou seja, com as próprias paróquias existe uma parceria, nomeadamente também sempre atenta aos problemas da população.

E2 – Eu tenho reparado que um pólo de intervenção muito visível, pelo menos aqui na Junta é ao nível da terceira idade. Têm algum tipo de protocolo com alguma instituição nesse sentido, na promoção de actividades educativas, ou é tudo da responsabilidade da Junta?

E1 – Nós temos tentado que as iniciativas da terceira idade desta segunda fase, chamemos-lhe assim, durante o primeiro ano de mandato tentámos que o centro de convívio da Junta de Freguesia de Massarelos sofresse uma dinamização. O que é que se verificava neste centro de convívio? Os idosos automaticamente estavam cá todo o dia, jogavam cartas, dominó, viam televisão e tinham um passeio mensal, o que para nós é um bocado frustrante, quer para eles, quer para a Junta, porque são pessoas que, com certeza, com a sua experiência de vida, têm muito mais para dar. Procedemos à contratação de uma animadora, essa animadora tem vindo a desenvolver actividades, nomeadamente na área dos trabalhos manuais e do dar asas à sua própria imaginação, e depois iremos fazer uma exposição no final do “ano lectivo”, chamemos-lhe assim, para que eles possam mostrar os seus trabalhos.

Iniciámos as aulas de formação musical, reabilitando algo que já existiu aqui há muitos anos, que eram as “modinhas do nosso tempo”, que era uma espécie de um coral que eles adoravam, e iniciámos no âmbito da expressão física, ou seja, para de facto terem actividade física, em colaboração com uma associação desportiva, aulas de tai-chi, aquela ginástica muito “soft”, que para eles é óptimo, têm também alguns movimentos respiratórios que são importantes naquela idade. As aulas de tai-chi nós já iniciámos com a abertura aos outros centros, ou seja, no tai-chi já não participa só quem é do centro de convívio da Junta de Freguesia de Massarelos, pode-se inscrever quem tem mais de 55 anos na freguesia de Massarelos, ou seja, foi aberta a toda a população, quem se quis inscrever inscreveu-se. Neste momento estamos a estudar, aí já é a segunda fase, agora formas de nos outros quatro centros de convívio de freguesia, que são geridos por outras entidades, termos também actividades do género, ou o tai-chi também ir lá ou estudarmos aqui outras possibilidades. Ao mesmo tempo, ao nível do lazer, nomeadamente nos passeios, também começámos a abrir as inscrições aos outros centros de convívio, para que não fossem só os nossos que usufruíssem desses passeios, mas que pudessem passar a ser todos a poder ir conviver e a poder ir divertir-se. A grande inovação do ano passado, nomeadamente verificou-se no Dia da Árvore e no Dia do Idoso, comemorámos pela primeira vez esses dois dias, o Dia da Árvore foi interessantíssimo, plantámos todos, executivo e idosos, uma árvore ali no bairro do Bom Sucesso e que a maior parte deles ainda passa por lá diariamente a ver se ela está bem, e no Dia do Idoso fizemos um programa cultural com eles, levando-os a ver a casa de Eça de Queiroz em [imperceptível], foi muito interessante porque não foi aquela festa e aquele bailarico normal, não, eles foram, fizeram uma visita guiada e depois almoçaram num sítio que nem tinha electricidade, completamente típico, ou seja, foram as duas grandes inovações de 2006. Agora em 2007 tentaremos sempre mais, agora queria também dizer uma coisa muito simples que é, durante anos e anos esta Junta teve uma visão política de que os idosos é que davam a vitória eleitoral, isso é algo que nós estamos a contrariar, nós, ao mesmo tempo, sempre achámos que devíamos revitalizar aquela que é a acção da terceira idade, porque eles têm muito para dar, mas ao mesmo tempo começámos também pela expressão físico-motora para todas as crianças das escolas primárias, quando nós cá chegámos em Outubro, quando começou a Escola, e em Janeiro, ou seja, a meio do ano lectivo, imediatamente arrancamos com a expressão físico-motora e agora asseguramos o complemento curricular nas escolas EB 1. Porque é que nós fazemos isso? Porque achámos que de facto tem que começar, aquilo que eu dizia há bocadinho ao nível do movimento associativo, tem que começar nas crianças a sua formação, e então nós consideramos também que a

infância e a juventude é uma prioridade, nesse sentido criámos estas aulas de expressão físico-motora nas escolas EB 1 e criámos campos de férias para, nas interrupções lectivas, os pais estarem descansados e as crianças poderem estar em sítios onde são acompanhadas por técnicos competentes, ou seja, quando nós falámos na visibilidade e na aposta na terceira idade é uma prioridade, mas ao mesmo tempo também é uma realidade que apostámos na infância e na juventude.

E2 – O Senhor Presidente referiu há pouco que considera que a Junta deve ser parceira das diversas entidades que têm actividade aqui na freguesia, como é que definiria essa parceria, qual é que é o lugar da Junta, qual é o papel da Junta perante as outras associações?

E1 – Eu penso que o papel da Junta, em primeiro lugar é dizer que está disponível para apoiá-las nas suas acções, é claro que não temos os meios para apoiar tudo aquilo que seria desejável, por isso temos que analisar e fazer uma separação “do trigo do joio”, ou seja, nós, neste momento, estamos a apoiar no seguinte: há uma acção concreta realizada pela associação, que de facto vai acontecer, de facto vai haver actuação, de facto é importante, então a Junta é parceira, a Junta vai apoiar essa mesma realização, e pode apoiar de três maneiras, pode apoiar logisticamente, pode apoiar financeiramente ou pode apoiar assumindo uma parte da organização desse mesmo evento. É óbvio que, de todas as instituições da freguesia, há algumas que neste momento sofrem de inactividade, nós não temos relações cortadas com elas, estamos é disponíveis, obviamente quando elas tiverem actividade, analisaremos caso a caso para que depois se possa estudar. Aquelas que têm actividade mais corrente, essas nós já estamos a estabelecer anualmente formas de colaboração e quais os eventos em que vamos colaborar, o tipo de apoio nesses três pontos que lhe disse. A parceria permite, obviamente, e também é uma aposta nossa, toda a autonomia da associação, porque é nosso entender que a Junta não se deve imiscuir na vida normal de uma associação, deve estar disponível para ouvir e para colaborar em tudo aquilo que é solicitado, mas mantendo a hegemonia e a imparcialidade nesse sentido, agora, o que nós de facto achámos, em Massarelos, eu penso que é um problema de todo o concelho e de todo o país, é que o movimento associativo precisa de um abanão, chamemos-lhe assim, um abanão. Eu fui dirigente associativo por isso sei perfeitamente, aí, por acaso estou um bocado à vontade para falar. Nós temos na freguesia cerca de nove pequenas colectividades e temos duas ou três em actividade,

quer dizer, eu acho que aí logo se vê que só temos 33% em actividade, eu penso que mereceria um abanão para que elas pudessem começar a trabalhar, e eu penso que há algo que nós temos que tentar combater, mas que é muito difícil, dificilmente se irá conseguir, que é o seguinte: essas pequenas colectividades vão ter que entender e chegar à conclusão que sozinhas não conseguem fazer nada. E nós, no entanto, assistíamos no Porto ao fenómeno do seguinte: eu e a Joana estávamos os dois directores de uma associação, de um momento para o outro eu chateava-me com a Joana e saía da sua direcção e ia abrir uma associação na porta ao lado, e então o que é que se fazia? A Joana, por exemplo, tinha futsal para juvenis, com miúdos dos 15 aos 16 anos, e eu não ia fazer para iniciados dos 13 aos 14, muito pelo contrário, ia fazer para 15 aos 16, para competir consigo, ir roubar os seus jogadores, para provar que de facto eu é que era melhor e que conseguia ter melhores resultados. Isso foi o que sucedeu durante anos e anos na cidade do Porto, e que agora deve ter 300 colectividades na cidade e que se calhar tenhamos 50 ou 60 com actividade concreta diária. Massarelos não escapou a esse fenómeno, penso que de facto temos associações que poderiam criar sinergias, no âmbito “nós ficamos com os meninos do X ao Y, vocês depois ficam do Y ao Z” e a partir daí asseguramos, quer uma melhor gestão de custos, quer uma continuidade das crianças, só que o problema é que o que preside ainda a maior parte destas direcções é a rivalidade com A, B, C ou D, muitas vezes já de anos e anos e, quando se vai tentar perceber, ninguém sabe como é que começou, ou seja, nós temos tentado ultrapassar isso criando reuniões mensais rotativas. Nós temos ido mensalmente, o executivo mensalmente vai a uma colectividade e convida as outras a ir para se falar dos problemas das colectividades todas, mas também conhecer bem aquela, tomar um café, beber uma água antes da reunião começar, para que se crie ali outros laços que não seja só a simples relação institucional, mas isso será com toda a certeza muito difícil. E depois há algo que nós temos dito e que estas reuniões têm permitido, imaginemos que a associação A quer fazer uma festa mas que não tem som, mas a associação C tem o som, então cede automaticamente, já é menos um custo que esta associação tem, criando estas sinergias torna muito mais fácil esta relação, vamos ver se funciona.

E2 – E o Senhor Presidente acha que a Junta tem um papel fundamental no potenciar dessas sinergias?

E1 – Eu penso que sim, não imiscuindo, mas obviamente, sensibilizando, criando aqui... tentar abrir as mentalidades e fazendo-os compreender aquela que é a nossa lógica e que é só juntos é que faz sentido trabalhar.





Anexo VII - Transcrição da  
segunda entrevista ao  
Presidente da JFM



## **Entrevista com o Presidente da Junta de Freguesia de Massarelos**

**02/04/2007**

[Uma vez que esta entrevista não foi objecto de gravação, por ter sido realizada informalmente, apresentam-se em seguida as principais ideias abordadas]

A cooperação com as Escolas do 1.º Ciclo, que são propriedade e responsabilidade da Câmara Municipal do Porto, é permanente no que diz respeito ao fornecimento de materiais de limpeza, de consumíveis (nomeadamente, alimentação), de serviços de segurança e do suporte à realização das actividades de enriquecimento curricular que se refiram à área do Desporto. De carácter esporádico é a cooperação que diga respeito ao apoio à realização de eventos festivos, como as festas de Natal, de encerramento do ano lectivo e do Magusto, e de actividades relacionadas com projectos pontuais, como aquelas relacionadas com o Plano Nacional de Leitura (realização de uma conferência com a presença de Emília Pinto, autora de livros para crianças, e largada de balões).

Na medida em que todas as Escolas do Ensino Básico existentes na Freguesia de Massarelos estão integradas num único Agrupamento Vertical, no caso o Agrupamento Vertical Gomes Teixeira (com sede na EB 2,3 Gomes Teixeira, no qual se incluem, igualmente, a EB1+JI da Torrinha e a EB1 do Pinheiro, pertencentes à Freguesia de Cedofeita), a relação com as EB1 sob a alçada directa da Junta de Freguesia é equitativa, não havendo relações privilegiadas com uma Escola em detrimento de outra(s).

No que diz respeito ao Conselho Municipal de Educação, este inclui um membro que assume o papel de representante dos Presidentes das Juntas de Freguesia do Concelho do Porto, que, antes da realização de encontros, contacta com os restantes Presidentes de Junta, no sentido de auscultar os problemas que consideram relevantes e mais expressivos para a discussão no plenário. Neste momento, as duas principais preocupações do Conselho Municipal de Educação referem-se à conclusão da Carta Educativa do Porto e à Educação Pré-Escolar (e atribuição da sua jurisdição directa às Juntas de Freguesia).

Sendo à Direcção Regional de Educação do Norte (DREN) que cabem, em representação local do Ministério da Educação, as competências decisórias relativas à regulação da componente lectiva das Escolas do Ensino Básico (por exemplo, ao nível da determinação de conteúdos e de horários lectivos), cabe à Câmara Municipal do Porto, e mais directamente às Juntas de Freguesia, tudo o que, na vida nas Escolas, diga respeito à manutenção de infraestruturas, ao fornecimento de consumíveis e à contratação de pessoal auxiliar.

Os principais problemas educativos ao nível do Ensino Básico, em Massarelos, parecem residir em necessidades ao nível do apoio educativo a crianças com dificuldades de aprendizagem (nomeadamente, a insuficiência de pessoal docente especializado, para o apoio a crianças autistas e crianças com diagnósticos de dislexia) e ao nível da degradação física de algumas infraestruturas, nomeadamente o edifício onde funciona o Jardim de Infância de Barbosa du Bocage (em anexo à EB1 do Bom Sucesso), pré-fabricado, cujos custos de manutenção já ultrapassam os hipotéticos custos de construção de um novo edifício de raiz. A Junta de Freguesia de Massarelos, a esse respeito, apresentou à Câmara Municipal do Porto uma proposta, para a construção de um novo edifício, no mesmo espaço, que possa integrar o ATL que funciona no edifício da Junta de Freguesia, bem como para a rentabilização de um edifício (sito no Bairro do Vilar) para o Projecto +Emprego.

O Sr. Presidente considera que, uma vez que a Freguesia de Massarelos não sofre de forma muito acentuada os problemas relacionados com a existência de bairros de habitação social, as problemáticas do insucesso, abandono e absentismo escolar, bem como da insegurança, não têm grande expressão, ao nível do Ensino Básico. Por outro lado, considera ainda que cerca de 60% das crianças que frequentam a EB1 do Bom Sucesso não são, provavelmente, residentes da Freguesia, sendo filhas de pais/mães que ali trabalham, o que também contribui para uma menor expressividade deste tipo de questões no quadro educativo da Freguesia de Massarelos.

## Anexo VIII - Questionário às empresas de Massarelos



massarelos-empresas.pt.vu

☆ ↕ C

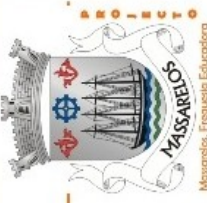
Príberam

🔍

🏠

📧

✉



### Projecto "Massarelos, Freguesia Educadora"

do nos princípios de acção preconizados pela Associação Internacional das Cidades Educadoras (à qual o município do Porto aderiu em 2001), este projecto pretende promover o envolvimento da comunidade em torno do objectivo de trabalhar conjuntamente em iniciativas que visem a melhoria da qualidade de vida dos habitantes da Freguesia de Massarelos. São chamadas a ser parte activa destas acções os pais, as instituições educativas/formativas, os órgãos de poder autárquico, as associações locais e o tecido empresarial.

ente fase deste projecto assenta num levantamento, junto das empresas sediadas e/ou a funcionar em Massarelos, das características e das principais potencialidades e fragilidades da sua acção. amos, assim, a colaboração destas entidades no fornecimento de um conjunto de dados relativos às suas características funcionais e institucionais.

ecemos que o eventual não preenchimento de algum dos itens não deve ser impeditivo do reenvio do questionário em causa.

dos serão confidenciais.

informações adicionais, contacte-nos através do seguinte e-mail: [joana.lucio@gmail.com](mailto:joana.lucio@gmail.com).

notificação e historial

nome da empresa

no de início de actividade

ano de actividade

empresa constituiu-se a partir da iniciativa de (assinale no máximo duas opções)

☐ Alguém inserido na comunidade local

☐ Alguém exterior à comunidade local

☐ Entidades particulares inseridas na comunidade local

☐ Entidades particulares exteriores à comunidade local

☐ Entidades públicas inseridas na comunidade local





massarelos-empresas.pt.vu

Príberam

🔍

🏠

🔧

📧

Se respondeu "sim" à questão anterior, por favor responda às questões b1 e b2. Se respondeu "não", avance para a questão b3.

Qual o grau de satisfação com esta parceria?

Nada satisfeito

1

2

3

4

5

6

7

Totalmente satisfeito

Que sugestões/críticas gostaria de fazer no que diz respeito a esta parceria com a Junta de Freguesia de Massarelos?

Estaria interessado em ser contactado no sentido de iniciar uma parceria com a Junta de Freguesia de Massarelos?

Sim

Não

Ações externas

Empresa possui algum meio de divulgação das actividades desenvolvidas?

Sim

Não

Se respondeu "sim" à questão anterior, por favor indique qual ou quais:

☐ Jornal de parede

☐ Jornal de distribuição

☐ Website

☐ Weblog

☐ Jornal de parede

☐ Jornal de distribuição

☐ Website

☐ Weblog

☐ Newsletter / Netletter

☐ Boletim da Junta de Freguesia

☐ Outros (especificar)

	Nunca	1	2	3	4	5	6	7	Muito frequentemente
b.1) Jardins de Infância		○	○	○	○	○	○	○	
b.2) Escolas Básicas do 1.º, 2.º e/ou 3.º ciclo									
b.3) Escolas Secundárias		○	○	○	○	○	○	○	
b.4) Instituições do Ensino Superior		○	○	○	○	○	○	○	
b.5) Instituições de Ensino Profissional		○	○	○	○	○	○	○	
b.6) Outros		○	○	○	○	○	○	○	

Nunca 1 2 3 4 5 6 7 Muito frequentemente

[illegible]

Nada integrada	1	2	3	4	5	6	7	Extremamente integrada
----------------	---	---	---	---	---	---	---	------------------------

[illegible]



## Anexo IX - Questionário às associações de Massarelos



ID 4  
12/01/2009

### Projecto "Massarelos, Freguesia Educadora"

Baseado nos princípios de acção preconizados pela Associação Internacional das Cidades Educadoras, à qual a cidade do Porto aderiu em 2001, este projecto pretende promover o envolvimento da comunidade em torno do objectivo de trabalhar conjuntamente em iniciativas que visem a melhoria da qualidade de vida dos habitantes da Freguesia de Massarelos. São chamadas a ser parte activa destas acções as instituições educativas/formativas, os órgãos de poder autárquico, as associações locais, o tecido empresarial e os cidadãos.

A primeira fase deste projecto assenta num levantamento, junto das colectividades sediadas em Massarelos, das características e das principais potencialidades e fragilidades da sua acção. Solicitamos, assim, a colaboração dos órgãos directivos das associações no fornecimento de um conjunto de dados relativos às características funcionais e institucionais das suas organizações.

#### 1. Identificação e historial

. Nome da associação: ASSOCIAÇÃO DE MORADORES DE MASSARELOS

. Ano da fundação: 1976

. Tipo de associação (assinalar com uma cruz):

- |  |   |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Ambiental               | <input type="checkbox"/> Juvenil                            |
| <input type="checkbox"/> Artística               | <input checked="" type="checkbox"/> Moradores               |
| <input type="checkbox"/> Científica              | <input type="checkbox"/> Movimentos Sociais Reivindicativos |
| <input type="checkbox"/> Cívica                  | <input type="checkbox"/> Pais e Encarregados de Educação    |
| <input type="checkbox"/> Comercial e Empresarial | <input type="checkbox"/> Política                           |
| <input type="checkbox"/> Consumidores            | <input type="checkbox"/> Profissional                       |
| <input type="checkbox"/> Cultural                | <input type="checkbox"/> Recreativa                         |
| <input type="checkbox"/> Desportiva              | <input type="checkbox"/> Religiosa                          |
| <input type="checkbox"/> Educação/Formação       | <input type="checkbox"/> Solidariedade Social               |
| <input type="checkbox"/> Estudantes              | <input type="checkbox"/> Utentes de Serviços/Saúde          |
| <input type="checkbox"/> Humanitária             | <input type="checkbox"/> Outro (especificar)                |
| <input type="checkbox"/> Imigrantes              |   |

. A associação constituiu-se a partir de (assinale no máximo duas opções):

☒ alguém inserido na comunidade local

☐ alguém exterior à comunidade local

☐ entidades particulares inseridas na comunidade local

☐ entidades particulares exteriores à comunidade local

Joana Lúcio

(Doutoranda em Ciências da Educação na FPCE-UP e Bolseira da Fundação para a Ciência e a Tecnologia)

E-mail: Joana.Lucio@gmail.com / Telefone: 917406443

- ☐ entidades públicas inseridas na comunidade local
- ☐ entidades públicas exteriores à comunidade local

**2. Número de membros associados** ..... 

352
-----

. Em cargos directivos ..... 

16
----

### 3. Actividades

. Principais actividades desenvolvidas pela associação (indique, no máximo, quatro):

- a) Creche
- b) Jardim Infância
- c) ATL
- d) Centro Convívio

. Periodicidade das actividades (assinale com uma cruz):

- a) ☐ Semanal    ☐ Semestral    ☐ Mensal    ☐ Anual    ☒ Outra
- b) ☐ Semanal    ☐ Semestral    ☐ Mensal    ☐ Anual    ☒ Outra
- c) ☐ Semanal    ☐ Semestral    ☐ Mensal    ☐ Anual    ☒ Outra
- d) ☐ Semanal    ☐ Semestral    ☐ Mensal    ☐ Anual    ☒ Outra

. Proveniência dos públicos preferenciais das actividades desenvolvidas:

a) Freguesia de Massarelos

Nunca	1	2	3	4	5	6	7	Muito frequentemente
-------	---	---	---	---	---	---	---	----------------------

b) Outras freguesias da cidade do Porto

Nunca	1	2	3	4	5	6	7	Muito frequentemente
-------	---	---	---	---	---	---	---	----------------------

c) Outras localidades do Distrito do Porto

Nunca	1	2	3	4	5	6	7	Muito frequentemente
-------	---	---	---	---	---	---	---	----------------------

d) Outras localidades do país

Nunca	1	2	3	4	5	6	7	Muito frequentemente
-------	---	---	---	---	---	---	---	----------------------



e) Outros países

Nunca	(1)	2	3	4	5	6	7	Muito frequentemente
-------	-----	---	---	---	---	---	---	----------------------

. A associação desenvolve actividades de carácter formativo e/ou educativo para:

a) Sócios

Nunca	(1)	2	3	4	5	6	7	Muito frequentemente
-------	-----	---	---	---	---	---	---	----------------------

b) Dirigentes Associativos

Nunca	(1)	2	3	4	5	6	7	Muito frequentemente
-------	-----	---	---	---	---	---	---	----------------------

c) Comunidade Local

Nunca	1	2	3	4	5	6	(7)	Muito frequentemente
-------	---	---	---	---	---	---	-----	----------------------

d) Outros

Nunca	1	2	3	4	5	6	(7)	Muito frequentemente
-------	---	---	---	---	---	---	-----	----------------------

. Assinale as actividades formativas e/ou educativas que a Associação desenvolve (assinale com uma cruz, uma ou mais opções):

☐ Acções de formação

☐ Debates/Palestras/Seminários/Congressos

☐ Workshops/Oficinas/Ateliers

☐ Tertúlias

☒ Outras (especificar): Trabalho diário e/ou os utentes

. Entidades com as quais a Associação tem parceria (assinale com uma cruz, uma ou mais opções):

☐ Câmara Municipal do Porto

☒ Junta de Freguesia de Massarelos

☐ Outras autarquias

☐ Governo Civil

☒ Instituições educativas (especificar): \_\_\_\_\_

☒ Instituições de solidariedade social

☐ Outras associações locais (especificar): \_\_\_\_\_

☐ Empresas

☒ Outras entidades (especificar): Associação de Municípios do Porto

Joana Lúcio

(Doutoranda em Ciências da Educação na FPCE-UP e Bolseira da Fundação para a Ciência e a Tecnologia)

E-mail: Joana.Lucio@gmail.com / Telefone: 917406443

#### 4. Vida da Associação

a) A Associação dispõe de algum meio de divulgação das actividades desenvolvidas? Sim ☒ Não ☐

. Se respondeu sim à questão anterior, indique qual ou quais:

- ☒ Jornal de parede
- ☐ Jornal de distribuição
- ☒ Website
- ☐ Weblog
- ☒ Boletim da Junta de Freguesia
- ☐ Outros:

b) Qual é, actualmente, o principal objectivo da(s) actividade(s) que a Associação desenvolve?

Promover a qualidade de vida da população e dos nossos utentes em particular

c) Qual a importância da ideia de "comunidade" na vida quotidiana da Associação? Porquê?

É uma das ideias chave de toda a actividade, até porque a Associação foi criada exactamente p/ dar resposta aos problemas principais na área sanitária por esta comunidade.

Contacto de Referência na Associação: Ana Borges - 226093341 / 918610268  
(Nome e número de telefone ou e-mail)

Agradecemos a vossa colaboração!

Joana Lúcio

(Doutoranda em Ciências da Educação na FPCE-UP e Bolseira da Fundação para a Ciência e a Tecnologia)

E-mail: Joana.Lucio@gmail.com / Telefone: 917406443

Anexo X - Transcrição do  
GDF Jardim de Infância  
Barbosa du Bocage



**J** – Quem é que me sabe dizer qual é a cidade onde nós vivemos?

**Crianças (C)** – Porto.

**J** – Quem é que sabe como é que se chama a freguesia onde nós estamos?

**C** – (?)

**J** – Conhecem a palavra freguesia?

**C** – (?) Não...

**J** – A nossa cidade é muito grande...

**C1** – Mas no Mundo é pequenina...

**J** – No Mundo é pequenina, mas em comparação com as outras cidades em Portugal é uma cidade grande. Então, tem partes dentro da cidade, mais pequeninas, que se chamam freguesias. A nossa freguesia, onde fica a vossa escola, chama-se Massarelos. Já tinham ouvido falar?

**C** – Eu já...

**J** – E vocês conseguem-me explicar qual é a diferença entre uma cidade e uma freguesia?

**C** – Hummmm... não...

**C2** – Uma é uma cidade e a outra é uma freguesia...

**C3** – Só se pensássemos...

**J** – Então pensem lá um bocadinho qual é a diferença.

**C4** – Eu acho que é...

**J** – O vosso colega disse uma coisa muito importante!

**C5** – A freguesia é uma parte e a cidade é a outra.

**J** – O que é que vocês acham que é maior, a freguesia ou a cidade?

**C** – A cidade.

**J** – Vocês sabem-me explicar o que é uma cidade?

**C6** – (?)

**J** – Tem casas, tem escolas...

**C7** – É uma terra dentro de outra.

**J** – Mais coisas sobre as cidades....

**C** – Tem escolas, tem casas, tem prédios, tem oficinas...

**J** – Ou seja, os sítios onde as pessoas trabalham, tem lojas, tem TV Cabo...

**C** – (?)

**J** – Na cidade há barcos porque nós temos aqui rios, mas há outras cidades que não têm, não é?

**C8** – Há mar...

**J** – Vocês acham que nós podemos fazer tudo o que nós quisermos, na cidade?

**C9** – Não, é o que os senhores que mandam quiserem...

**J** – Quem é que são os senhores que mandam?

**C** – A Polícia, o Presidente da República...

**J** – A Polícia, os pais...

**C** – O Presidente da República...

**J** – Então e como é que nós sabemos o que é que podemos fazer na cidade?

**C** – Brincar...

**J** – Quem é que nos diz o que é que nós podemos fazer?

**C** – Os bombeiros, as professoras, as mães, os pais...

**C10** – Nós podemos às mães se faz favor...

**J** – Na nossa cidade pode-se brincar na rua?

**C** – Não!

**J** – Vocês, então, nunca brincaram na rua?

**C** – Não...

**C11** – Eu, uma vez...

**C12** – Mas podemos brincar nos jardins, ou nos passeios ou nos espaços...

**J** – Porque é que vocês acham que não se pode brincar na rua?

**C** – (?) Porque pode vir um carro na rua e atropelar-nos...

**J** – Vocês acham que noutras cidades os meninos podem brincar na rua?

**C** – Não...

**C12** – Em nenhuma!

**J** – Então onde é que vocês acham que os meninos podem brincar?

**C** – Nos quartos, na escola, nos jardins, no recreio, no campo... Jogar à bola no campo...

**J** – E vocês acham que os meninos podem brincar sozinhos?

**C** – Não, têm que ter os pais...



**J** – Os pais ou os professores, é isso? Então vocês acham que não é importante brincar na rua?

**C** – Não!

**J** – Há outros sítios onde é mais giro brincar, é isso?

**C13** – Sim, nos quartos!

**J** – Então e na nossa cidade, em que sítios é que é que nós podemos aprender?

**C14** – Na escola... Na escola primária...

**J** – Vocês acham que em casa também aprendemos?

**C** – Sim, algumas coisas...

**J** – O quê?

**C15** – Aprendemos a estar em casa...

**C16** – A cozinhar...

**J** – E mais sítios onde podemos aprender? Quando nós vamos ao jardim?

**C17** – No jardim brincamos...

**J** – Quando nós vamos brincar no jardim ou quando vamos a uma loja, também podemos aprender?

**C** – Não!

**J** – Que coisas é que nós podemos fazer na nossa cidade?

**C** – Brincar, jogar... Qualquer coisa!

**J** – Se eu quiser ir jogar à bola para a estrada, posso ir?

**C** – Não!

**J** – Então e se eu quiser deitar lixo para o chão, posso?

**C** – Não!

**C18** – Estragas a Natureza!

**J** – Então e mais coisas que eu posso fazer?

**C19** – Podes brincar sem bater...

**J** – Se nós virmos um animal na rua, o que é que nós podemos fazer?

**C20** – Cuidar dele...

**C21** – Salvá-lo e cuidar dele, se ele estiver ferido... E levá-lo ao veterinário...

**J** – O que é que vocês acham que nós podíamos fazer para que a nossa cidade fosse melhor?

**C22** – Limpá-la... Plantávamos mais coisas...

**C23** – Cuidar da Natureza...

**C24** – Não deitar lixo para o chão, nem bater aos outros.

**C25** – Cuidar dos cãezinhos quando estão feridos ou doentes.

**C26** – Quando cortas uma árvore tens que plantar outra... Ou cortas a parte velha e deixas crescer uma parte nova.

**C27** – Ter a cidade limpa.

**C28** – Quando vemos lixo no chão temos que pegar nele e deitá-lo para o lixo.

**J** – E em relação às pessoas que vivem na cidade, por exemplo, os nossos pais, os nossos vizinhos, há alguma coisa que possamos fazer para nos darmos melhor?

**C29** – Cuidar deles quando estão doentes...

**C30** – E quando tiverem os bebés podemos tratar deles...

**J** – Vocês conhecem os vossos vizinhos?

**C** – Sim...

**C31** – Eu não...

**J** – Vocês falam com os vossos vizinhos, ou só sabem quem eles são?

**C** – Eu sei, eu sei...

**J** – Vocês brincam com os vossos vizinhos?

**C** – Eu brinco...

**J** – Gostavam de dizer mais alguma coisa sobre a vossa cidade?

**C** – Não...

Anexo XI - Transcrição do  
GDF 1.º e 2.º ano Escola EB1  
do Bom Sucesso



**Joana (J)** – Primeiro, gostava que vocês me dessem a vossa opinião sobre o que é uma cidade?

**Aluna 1 (A1)** – Uma cidade é um sítio com muitos prédios, vários carros e muitas casas.

**Aluno 2 (A2)** – E é um país.

**J** – Diz, N.

**N** – Tem muitas árvores, tem jardins, rios, tem parques.

**A2** – Tem parques, tem estradas, tem prédios, várias coisas.

**J** – E aqui onde nós vivemos é uma cidade?

**Alunos (A)** – Sim.

**J** – Como é que se chama a nossa cidade?

**A** – Porto.

**J** – E o que é que há aqui no Porto que nós vemos e podemos dizer que é uma cidade?

**A1** – Tem Centros Comerciais.

**A** – Tem escolas.

**Aluna 3 (A3) – Prédios.**

**J – Mais coisas.**

**A1 – Campos.**

**J – Campos como? Para jogar?**

**A1 – De futebol, parques, estádios.**

**A3 – Tratores [Risos].**

**J – Mas aqui não há muitos tratores, pois não?**

**A3 – Mas o meu avô tem!**

**A1 – É mais nas vilas e nas aldeias.**

**Aluno 4 (A4) – Eu vou a Itália e tem mais tratores.**

**J – Aqui no Porto não vemos muitas máquinas dessas, não é?**

**A1 – Só quando estamos nas obras.**

**J – Mas há outras cidades onde isso se vê mais vezes, não é? Também há cidades onde há campos muito grandes onde as pessoas plantam coisas, não é?**



**A** – Sim.

**A1** – O meu avô planta!

**J** – E aqui no Porto, também há disso?

**A** – Não.

**J** – Aqui na nossa cidade quem é que decide o que é que a gente pode fazer?

**A2** – Os juízes.

**A4** – É o Sócrates.

**N** – O Presidente da Câmara.

**J** – O N. disse que era o Presidente da Câmara; o que é que vocês acham?

**A4** – Eu acho que é mais o Sócrates.

**A1** – O primeiro-ministro.

**Aluno 5 (A5)** – É o Jesus!

**A1** – É Deus.

**A4** – É o Cavaco Silva.

**A1** – É o Rui Rio. Ele mora aqui.

**J** – Por exemplo, se vocês quiserem ir brincar?

**A1** – Isso é os pais!

**J** – Se a gente quiser ir brincar para o jardim, quem é que decide?

**A** – Os pais. Ou os avós.

**J** – Portanto, são os adultos, não é?

**A** – Sim.

**J** – Nós também podemos decidir se quisermos fazer algumas coisas, não é?

**A** – Sim.

**J** – Como por exemplo?

**A1** – Brincar.

**A4** – Brincar, estudar...

**A5** – Ler livros. Dormir.

**[Risos]**

**J** – E como é que nós sabemos que aquilo que nós queremos fazer na nossa cidade é possível?

**A5** – É o Jesus.

**A1** – Porque nós já conhecemos essa cidade e podemos saber por onde é que nós queremos pedir aos pais e eles levam-nos, porque já conhecem.

**J** – Por isso, temos que pedir aos pais?

**A1** – É seca.

**J** – Quando nós queremos fazer alguma coisa, na nossa cidade, temos que pedir aos pais, é isso?

**A** – Sim.

**A1** – É seca, porque nós gostávamos de fazer as coisas de que gostamos mais...

**J** – Por exemplo, o que é que vocês gostavam de fazer?

**A1** – Ler... Não, ler não. De estar sempre nas aulas.

**A4** – Eu gostava de estar sempre a brincar ao ar livre.

**J** – E não podes, não é?

**A4** – Eu gostava de ir às compras, mas ir sozinha.

**A2** – Gostava de andar em cima de uma gaivota lá no céu.

**J** – Uau! Isso é um sonho.

**A4** – A S., aquilo que disse [ir às compras sozinha], pode, mas só quando tiver 10, 11 anos...

**J** – É que pode ir sozinha, não é?

**A1** – Gosto de ir ao parque, andar de baloiço.

**N** – Gostava de andar de mota com o meu tio.

**J** – Na nossa cidade nós podemos brincar na rua?

**A** – Não.

**A1** – Podemos, mas não nas estradas.

**J** – Onde é que nós podemos brincar?

**A2** – Num sítio seguro.

**A1** – Nos parques. Nas festas de anos, naqueles parques das festas de anos. Também podemos brincar nos jardins, mas temos que ter atenção, porque pode haver cocó no meio do chão...

**N** – Não podemos atirar a bola para a estrada.

**J** – Pois é, temos que ter cuidado, não é?

**A1** – Se nós quisermos brincar num labirinto, daqueles das festas de anos, temos que ter cuidado para não sufocarmos.

**A4** – Se atirar a bola não se deve ir buscar, só se se tiver atenção aos carros.

**J** – E nas outras cidades, vocês acham que os meninos podem brincar na rua?

**A1** – Não, só podemos brincar onde há erva.

**J** – Só podemos brincar onde há erva?

**A1** – Sim, em Arraiolos é.

**A2** – Eu já fui à Madeira.

**A1**- Eu já fui ao Alentejo.

**J** – E lá pode-se brincar na rua?

**A1** – Só se pode brincar...

**A4** – Não há prédios, só há casas.

**A1** – Lá só se pode brincar nos sítios onde se pode brincar nas cidades. E também se pode brincar na praia. Só que o mar tem uma coisa boa lá: o mar não é poluído, a água é muito branquinha e não é muito fria.

**J** – E lá também se pode brincar na praia, não é?

**A4** – Nas aldeias podemos brincar em muitos sítios, porque não há muitos carros.

**J** – É uma boa ideia, essa: quando não há muitos carros, pode-se brincar na rua. Mas aqui há muitos carros, não é?

**A1** – É uma cidade.

**A3** – Na praia, nós quando passamos a passadeira para ir para a praia, nós temos que ter cuidado e olhar para os dois lados.

**J** – Mas isso é em todo o lado, não é?

**A4** – E pode-se tomar banho de mangueira!

**J** – Ai é? E aqui não?

**A4** – Não. No Alentejo pode-se tomar banho de mangueira porque lá é muito calor. E há muito espaço na casa onde eu fui.

**J** – E aqui não têm tanto espaço para fazer essas coisas?

**A4** – Não, porque as casas não são tão grandes.

**A1** – Era fixe que aqui houvesse parques e piscinas. Na escola.

**J** – Devia haver mais parques nas escolas?

**A** – Sim.

**J** – Vocês acham que é importante brincar na rua?

**A** – Não [em uníssono]!

**A1** – Podemos só brincar nos jardins das casas dos avós e dos pais e nos campos, mas com os pais, nos parques.

**A5** – Nos parques.

**J** – Como ali no jardim do Palácio de Cristal, não é?

**A3** – Nós já fomos lá a pé.

**A2** – Nós podemos brincar nas piscinas.

**A3** – Tem lá um parque.

**A1** – Temos que ter cuidado com o mar da praia.

**A3** – Eu já fui lá ver um espectáculo.

**A1** – A minha casa é um prédio grande e tem um tanque cá fora e eu, às vezes, e esse parque é no meu prédio e eu vou para lá brincar...

**J** – E brincas com quem lá?

**A1** – Com o meu irmão.

**A2** – Com a tua mãe.

**A5** – Na Casa da Música já fui lá ver muitos espectáculos.

**A4** – Nós também lá fomos quando estávamos no infantário ali, fomos à Casa da Música ver um espectáculo e tocar nuns instrumentos quaisquer, acho eu...

**J** – Outra pergunta: na nossa cidade, em que sítios é que nós podemos aprender?

**A1** – Na escola.

**A2** – Na biblioteca.

**A1** – Com os pais.

**A2** – No ATL.



**J** – Mais sítios.

**A1** – Na Pré, dos meninos pequeninos.

**J** – Outros sítios.

**A1** – Outros sítios?

**N** – Nas salas.

**J** – Por exemplo, num Centro Comercial, podemos aprender?

**A** – Não!

**A1** – No computador. Vamos à Internet, escrevemos o que queremos e aparece. Por exemplo, queremos ver a bandeira portuguesa, para fazermos um desenho. Vamos à Internet, escrevemos “bandeira portuguesa”, aparece-nos a bandeira e depois fazemos o desenho.

**A4** – Também podemos aprender na catequese.

**N** – Podemos aprender na Igreja. Na Missa.

**J** – Vocês acham que as coisas que vocês aprendem na escola são diferentes daquilo que aprendem noutros sítios?

**A** – Sim.

**J** – São diferentes como?

**A4** – Não temos livros.

**A1** – Na escola temos livros e temos TPC's. Fazemos TPC's, tentamos fazer em casa... Temos dúvidas, por exemplo, no S. Se conseguirmos, depois vamos para a escola para a professora ver se está bem. Se não achar, depois temos erros. Em casa só se aprende a andar de baloiço, a andar de bicicleta, andar de skate, andar de trotinete.

**A4** – A diferença é que, na escola, nós aprendemos a escrever e nos meninos pequeninos só brincamos.

**J** – Então, por exemplo em casa, não há nada que a gente possa aprender com os pais?

**A1** – Há. Jogamos consolas.

**N** – Aprendemos o abecedário.

**J** – Os pais também podem ajudar nessas coisas que aprendemos na escola, não é?

**A1** – Aprendemos os números.

**N** – Podemos aprender a brincar.

**J** – Com os pais? Pois é. E mais coisas que possamos aprender em casa?

**A3** – Podemos aprender a andar...

**A1** – A pôr a mesa, a lavar a loiça, a passar a ferro.

**A3** – Mas podes-te queimar...

**J** – E com os avós, o que é que nós podemos aprender?

**A** – Muitas coisas.

**A4** – Os avós podem-nos ajudar a ler, a cozinhar.

**A1** – Por exemplo, a professora manda provérbios para aprendermos. Os avós, que sabem muitos provérbios: mais vale um pássaro na mão do que dois a voar.

**N** – A estudar bem.

**A1** – Nós nos infantários não estávamos a aprender, só brincávamos e mais coisas. Agora, na escola há uma diferença. Lá, estávamos sentados em tapetes e aqui estamos sentados em cadeiras. E é muito diferente, porque nós estávamos habituados à coisa do infantário e agora habituámo-nos à coisa da escola.

**A4** – Com os avós podemos aprender a fazer bolos. A minha avó é uma boa cozinheira.

**A2** – Podemos aprender o que são os provérbios e a não interromper as pessoas.

**A1** – Eu gostava que a minha avó me ensinasse a tocar...

**A4** – Quem pouco aperta, pouco aprende.

**J** – Vocês sabem o que é que são direitos e deveres?

**A** – Sim [alguns]. Não [outros].

**A1** – Deveres é, por exemplo: nós prometemos aos pais que arrumávamos o quarto; temos que arrumar o quarto.

**J** – Então e um direito?

**A1** – Um direito não sei explicar.

**A3** – Se nós portássemos bem, nós ganhávamos alguma coisa. E os pais deram-nos.

**J** – Porque nós nos portámos bem, temos direito a ter alguma coisa, é isso?

**A** – Sim.

**J** – Então e que direitos é que nós temos na nossa cidade? Coisas que podemos fazer?

**A1** – Nadar na piscina. Andar na praia.

**N** – Podemos andar de carro a noite toda.

**A4** – Podemos dançar, dormir, cantar.

**A5** – Podemos andar de mota.

**J** – Mas o que eu gostava que vocês pensassem são coisas que nós podemos fazer na nossa cidade, por exemplo, na rua.

**A1** – Podemos limpar a rua. Ajudar o ambiente. Andar de carro, mas, por exemplo, se o carro estiver a deitar óleo...

**N** – Podemos ir às compras.

**A1** – Temos direito a comprar doces.

**A2** – Podemos saltar nos insufláveis.

**J** – Que coisas é que nós não podemos fazer na nossa cidade, mas que gostávamos de fazer?

**A1** – Por exemplo, há pessoas que não gostam de ajudar o ambiente. Se elas não gostam de ajudar o ambiente, adoravam poder fazer mal ao ambiente.

**N** – Bater.

**A4** – Nós não podemos ir todos os dias à piscina, mas eu gostava.

**N** – Eu gostava de ir trabalhar, só que não posso.

**A4** – Eu queria que a minha mãe me fosse buscar todos os dias ao ATL e ir almoçar a casa. Só que não posso.

**A1** – Eu gostava de já ser crescida, para ser professora.

**A5** – Eu gostava de ser médica pediatra.

**A3** – Eu gostava de ser jogador de ténis.

**J** – O que é que vocês acham que nós podíamos fazer para o Porto ser uma cidade melhor?

**A1** – Devíamos limpar.

**N** – Devíamos limpar a cidade, cuidá-las bem e lavá-las...

**A1** – Devíamos limpar a praia, não devíamos deitar lixo para o mar, porque o mar fica mais poluído e as pessoas tomam lá banho, e as pessoas podem ficar doentes. Como podem ficar doentes, depois podem apanhar muitas doenças e ficar muito, muito, muito doentes.

**A3** – Temos que tratar bem o ambiente.

**N** – Não podemos gastar dinheiro em tudo.

**A2** – Podíamos pôr 25 piscinas.

**N** – Não atirar lixo para o chão.

**A1** – Meter perucas nas mulheres! [Risos]

**J** – Acham que isso fazia do Porto uma cidade melhor?

**A** – Não.

**J** – Mais coisas. Coisas que não existem na nossa cidade e que deviam existir?

**A1** – Florestas.

**A** – Dinossauros, vampiros, princesas.

**J** – O que é que vocês acham que os meninos e as meninas, como vocês, podem fazer para tornar a vossa cidade melhor?

**A1** – No recreio, tenho uma amiga minha que pega no lixo do chão e bota no caixote do lixo.

**N** – Não podemos estragar a Natureza. Reciclar.

**J** – Mas coisas que os meninos e as meninas podem fazer para melhorar a cidade.

**N** – Apanhar o lixo do chão.

**A1** – Podemos meter o lixo no caixote do lixo.

**J** – E outras coisas que não tenham a ver com a reciclagem e o lixo?

**A5** – Podemos ter avós...

**A4** – Podemos fazer casas maiores. Os construtores.

**J** – E o que é que os meninos podem fazer, para ajudar isso?

**A4** – Ajudar a fazer as construções.

**J** – Ajudar mesmo, com as mãos?

**A1** – Ou com ferramentas.

**C** – Temos que ajudar os pobrezinhos e temos que fazer o que os pais mandam.

**J** – Essa é uma boa ideia.

**A5** – Não chatear.

**J** – Vocês acham que os adultos costumam dar atenção à opinião das crianças?

**A** – Sim! [alguns] Não! [outros]

**A1** – Os nossos pais estão a discutir. E eu às vezes dava a minha opinião aos meus pais, que eles não devem discutir, e então eles paravam, mas depois continuavam. E eu dizia: calem-se! E eles calavam-se.

**A4** – Podemos dar uma opinião à professora e às bibliotecárias.



**J** – Vocês acham que os meninos podem dar opiniões ao presidente da Câmara?

**A** – Não!

**A1** – Os meninos não podem entrar.

**N** – É o presidente da Câmara que manda na cidade.

**C** – Nós quando vamos para a escola, se faltarmos, temos que dizer à professora.

**J** – Vocês costumam ver o Telejornal?

**A** – Sim! [alguns] Não! [outros]

**A1** – Eu vejo.

**A4** – Eu vejo a Lua Vermelha.

**J** – Vocês costumam ter opiniões sobre aquilo que se passa no Telejornal? Por exemplo, vocês sabem em que situação está o nosso País?

**A** – Sim.

**A1** – É uma crise financeira.

**N** – Estamos a perder dinheiro.

**J** – O que é que quer dizer “crise financeira”.

**A1** – Não temos dinheiro no país. É dinheiro que nos falta. Por exemplo, os meus pais não têm dinheiro para me comprar coisas. E isso é a crise financeira.

**J** – Mas vocês acham que isso é uma situação que apareceu agora?

**A1** – Não! Já desde o ano passado.

**J** – E vai mudar, ou não?

**A1** – Ainda vai ser pior. Um pacote de leite vai passar a custar mais, custavam 10 centavos cada um.

**A** – É verdade.

**J** – Isso é mau.

**A1** – É muito mau, porque a minha mãe vai deixar de me mandar um pacote de leite achocolatado para a escola. E vai-me começar a mandar lanches. Leite e depois vai botar um bocadinho de chocolate.

**A5** – Eu gostava de ver mais filmes.

**A4** – Eu gostava que todos os dias, de manhã à noite, desse os Morangos com Açúcar.

**C** – Eu gostava que os meus pais morassem juntos.

**J** – Mais coisas que vocês gostassem de dizer sobre a nossa cidade?

**N** – Ninguém se interessa. [comentário à ausência de resposta por parte dos/as colegas]

**J** – Vocês sabem o que é uma freguesia?

**A** – Sim!

**A1** – É a Junta de Freguesia de Massarelos.

**A4** – Na nossa turma, um dos rapazes é da freguesia de Massarelos, chama-se D.

**J** – Qual é que é a diferença entre uma freguesia e uma cidade?

**A4** – Uma freguesia é um local, acho eu. E uma cidade são vários locais.

**J** – Mais ideias. Vocês conhecem outras freguesias.

**A1** – Freguesia de Custóias.

[O nível de ruído aumenta consideravelmente e é notório o desinteresse das crianças a partir deste ponto, pelo que demos por terminada a atividade.]



Anexo XII - Transcrição do  
GDF 3.º e 4.º ano Escola EB1  
do Bom Sucesso



**Joana (J)** – Podemos começar? Querem fazer alguma pergunta? Querem que eu explique alguma coisa? Não? Então, eu vou começar. O que é que para vocês é uma cidade?

**Aluno 1 (A1)** – É um conjunto de freguesias...

**J** – É um conjunto de freguesias. Mais ideias sobre o que é uma cidade.

**Aluna 2 (A2)** – Para mim, uma cidade é um lugar civilizado, com pessoas que não andam a aleijar as outras, por motivo nenhum.

**J** – Essa é uma ideia interessante.

**Aluna 3 (A3)** – Uma cidade é um sítio que tem várias casas e as pessoas moram lá...

**A2** – E livram-se de todas as coisas más. Tipo: alguém que nos quer magoar, chuva pode molhar qualquer rua, qualquer coisa...

**J** – E, na cidade, estamos abrigados dessas coisas?

**A2** – Sim, nessas casas.

**J** – Mais coisas que nos possam dizer que o Porto é uma cidade...

**A2** – Tem vários monumentos.

**A3** – Várias pessoas, várias escolas. É isso que faz uma cidade. Shoppings.

**Aluno 4 (A4)** – Várias ruínas antigas, com castelos.

**Alunos (A)** – Vários museus. Vários palácios. Igrejas. Praias. Pessoas que irão morrer, mas que continuam a ser um grande facto. Cemitérios.

**J** – O que é que tu disseste, C.?

**C** – Pessoas que ficam vivas nos céus.

**A** – Pontes...

**J** – Então, na vossa opinião, porque é que nós podemos dizer que o Porto é uma cidade?

**Aluno 5 (A5)** – Porque tem disso tudo. E é uma cidade bonita.

**J** – E a nossa freguesia, como é que se chama?

**A** – Massarelos.

**J** – O que é que vocês acham que distingue uma freguesia de uma cidade?

**Aluno 6 (A6)** – Uma freguesia é mais pequena do que uma cidade. Uma cidade tem muitos nomes de ruas; uma freguesia só tem um, que é o da nossa freguesia, Massarelos.

**J** – Mais ideias...

**L** – É um sítio normalmente com menos coisas e que...

**J** – Menos coisas como? Menos casas?



**L** – Sim.

**A6** – Menos pessoas. Menos farmácias. As farmácias são nas cidades.

**Aluno 7 (A7)** – Menos hospitais. Não há hospitais no centro da freguesia. Temos de ir ao outro lado da cidade para ir ao hospital.

**Aluno 8 (A8)** – Menos casas. Menos carros.

**J** – Menos pessoas também?

**A** – Sim.

**A7** – Se uma cidade tem 1000 pessoas, uma freguesia só tem 500 ou 100.

**J** – Vocês sabem quantas freguesias é que há no Porto?

**A7** – 18, acho eu.

**A** – 18.

**J** – E como é que o Porto está dividido em freguesias? É como se fosse assim um papel quadriculado?

**A** – Cada freguesia tem as suas coisas.

**A2** – Cada freguesia tem as suas coisas. São diferentes. Têm um presidente. Têm tamanhos diferentes.

**A3** – Outras ocupam grande parte da cidade. Outras ocupam um pequeno espaço.

**J** – Massarelos, é grande ou é pequenino?

**A** – É mais ou menos. É médio.

**J** – E vocês têm ideia onde é que Massarelos fica no Porto?

**A2** – Eu tenho. À beira do rio.

**A** – É à beira da Arrábida. À beira da CCDR-n.

**A3** – É em frente ao Museu do Carro Eléctrico.

**A2** – À beira da Junta.

**J** – Vocês acham que as várias freguesias têm coisas muito diferentes umas das outras?

**A** – Sim.

**A2** – Cada uma tem a sua história.

**A3** – Onde é o ATL dantes era um frigorífico de bacalhau. E onde era o helicóptero faziam pescas. Massarelos tinha uma rua que se desce onde tem o Senhor dos Navegantes.

**J** – Vocês conhecem outras freguesias, sabem o nome?

**A** – Aldoar. Valongo. Paranhos. Gondomar. Cedofeita. Maia. Famalicão. Santa Cristina.

**J** – Quem é que decide o que é que nós podemos fazer na cidade?

**A** – O presidente. Os presidentes das freguesias, há vários presidentes de freguesias.

**J** – E são os presidentes das freguesias que decidem o que é que as pessoas fazem nas freguesias?

**A2** – São a autoridade.

**A8** – Nas eleições as pessoas é que decidem quem são os presidentes. Aquele que tiver mais votos, fica.

**A7** – Eles escolhem sempre o presidente que acham que vai fazer melhor pela freguesia.

**A3** – Mas o presidente não vai dizer assim: tu vais às compras, tu vais ao shopping. Não vai dizer isso. Pode dizer às outras pessoas que trabalham para ele.

**A2** – Há um presidente que manda em todos os presidentes. Não é o mesmo, é outro.

**J** – Mas aquilo que tu estavas a dizer é importante. Um presidente não pode decidir, por exemplo, se a gente pode ir ao supermercado.

**A3** – Somos nós que decidimos se temos que ir às compras ou não.

[Impercetível]

**J** – Há coisas que são o presidente que decide e outras coisas que decide quem?

**A** – Nós. O povo. A nossa freguesia.

**A6** – Sabemos se é necessário arranjar coisas para a nossa freguesia, como passeios. Para pôr mais centros para a 3.<sup>a</sup> idade.

**A2** – Para organizares festas.

**J** – Quer dizer que o presidente não pode decidir, por exemplo, aquilo que a gente faz na nossa casa?

**A** – Não.

**A2** – Não, somos nós que decidimos. No dia-a-dia.

**J** – Então e como é que nós sabemos se aquilo que nós queremos fazer na nossa cidade é possível fazer?

**A3** – Não é sempre possível. Se nós quiséssemos agora montar aqui um campo de futebol, não podíamos.

**J** – Então e como é que nós podemos saber?

**A3** – Se não andasse aqui ninguém e se fôssemos adultos, tínhamos que ir à Câmara informar e os presidentes das juntas.

**A6** – E depois ele mandava uma carta para a morada.

**A3** – Dava-nos uma autorização, e nós, chegado o dia, vinha para cá uma empresa, isto era destruído e construída outra coisa no lugar.

**J** – Normalmente são os adultos que podem resolver essas coisas?

**A** – Sim.

**J** – Então e na nossa cidade, nós podemos brincar na rua, se quisermos?

**A** – Não.

**A1** – Em alguns sítios da rua.

**A4** – A Associação [impercetível] de Massarelos tem um campo de futebol, mas isso é deles. Nós às vezes, ao sábado, temos treinos. Mas depois cá fora, é só abrir a porta e sair e temos um ringue de basquete.

**J** – Então, quer dizer, há sítios onde a gente não pode brincar?

**A** – Sim.

**A4** – Onde moram as nossas avós...

**A5** – Porque há sítios que são de pessoas, e as pessoas não gostam que se vá para as casas delas.

**J** – Há partes da rua que são das pessoas, partes privadas.

**A3** – Por exemplo, nos quintais.

**J** – Vamos imaginar: à porta da nossa casa, temos o passeio. Se nós quisermos, podemos brincar no passeio?

**A** – Não, porque é perigoso.

**A7** – Quer dizer, podemos, mas não devemos. Podemos ser atropelados por um carro.

**J** – E vocês acham que, noutras cidades, os meninos podem brincar na rua?

**A** – Não.

**A2** – Podem ir para o jardim.

**A4** – Mas aqui em Massarelos à beira do jardim não há nada, porque passa aqui o eléctrico e é perigoso.

**J** – E vocês acham que é importante brincar na rua.

**A** – Não.

**A6** – Podemos brincar em casa.

**A2** – Mas também temos que brincar ao ar livre, senão partimos coisas.

**A3** – Se for uma casa muito grande, tem vivenda. Mas é sempre melhor cá fora. No sítio onde a minha avó mora, nós jogamos futebol e brincamos todos juntos.

**J** – Então e se nós quisermos brincar com os nossos amigos, como é que fazemos?

**A3** – Podemos ir chamá-los a casa deles...

**J** – E trazê-los para a nossa casa?

**A** – Sim.

**A2** – Se os pais derem autorização.

**A6** – Neste sábado vou ter uma festa de anos, e não vai ser na rua, nem em casa, vai ser no shopping. Lá, ao menos, estamos em segurança.

**J** – Podemos, então, combinar num sítio que não seja, nem em casa de um, nem em casa de outro. Mas vocês preferem brincar num jardim ou, por exemplo, brincar nos Morangos, ali no shopping?

**A** – Nos Morangos. É muito mais divertido.

**A3** – Eu prefiro brincar no jardim, com os meus amigos.

**A2** – Mas nos Moranguinhos temos que pagar para entrar.

**J** – No jardim não temos que pagar para entrar, não é?

**A** – Não.

**J** – Na nossa cidade, ou nas várias, mas na nossa em especial, onde é que nós podemos aprender?

**A** – Na escola.

**A3** – Na biblioteca.

**A7** – Nas universidades, nos museus.

**A8** – Algumas aulas de condução.

**A** – Nas livrarias. Nos centros de estudo. No ATL.

**A2** – Algumas pessoas nos seus trabalhos.

**A** – Exposições, museus.

**J** – E na nossa casa, também podemos aprender?

**A** – Sim.



**A2** – Com os nossos pais. Outras vezes a ler o jornal, a ler livros.

**A3** – Os bebés também podem aprender com os pais a falar.

**J** – Mas há outras coisas que também podemos aprender em casa. Por exemplo?

**A2** – Aprender a alimentação.

**A5** – A limpar o pó e a passar a ferro.

**J** – A fazer aquelas coisas de casa, não é?

**A2** – A tratar de um animal de estimação.

**J** – Vocês acham que são coisas diferentes que aprendemos em casa e na escola?

**A** – Sim.

**A2** – Na escola é os estudos e em casa é trabalhos.

**J** – L., o que é que tu achas?

**L** – Aprendemos com os irmãos.

**A3** – Na escola aprendemos a ler e a escrever, e em casa aprendemos a nossa educação, aquilo que devemos fazer. Na escola também aprendemos,

mas em casa são os nossos pais que nos conhecem melhor e que dizem o que podemos fazer e o que não podemos fazer e às vezes fazemos.

**J** – E vocês acham que aprendem muitas coisas com os vossos avós?

**A** – Sim.

**A4** – Sobre coisas antigas e História. Factos antigos.

**A2** – Livros sobre histórias.

**A6** – Sobre os nossos trisavós e tetravós...

**J** – Que direitos é que nós temos na nossa cidade?

**A2** – A viver em paz.

**A3** – Em Massarelos, na Associação, tem lá um grupo em que os mais idosos às vezes vão para lá e conversam todos. A minha bisavó vai, às vezes.

**A7** – Não haver porrada, não haver lutas.

**A4** – Também temos obrigações.

**A2** – Podemos ir ao supermercado quando nos apetecer, mas só que pagamos.

**J** – Pois, há direitos que para os podermos ter, temos que pagar.

**A2** – Há outros que são grátis.

**J** – Também temos o direito a que ninguém suje a nossa cidade, não é?

**A3** – E que ninguém roube as nossas coisas, nem entre em nossa casa, sem a nossa autorização.

**J** – Então e que deveres é que nós temos na nossa cidade?

**A1** – Proteger a cidade.

**A** – Não sujar a cidade. Não destruir. Cuidar das pessoas

**J** – Há deveres ou direitos que nós podíamos ter e que não existem, na nossa cidade? Por exemplo, coisas que vocês acham que deviam ser possíveis.

**A6** – Mais parques de diversões para as crianças brincarem.

**A2** – Mas deviam ser grátis.

**A6** – Porque em Massarelos só há uns cestos de basquete onde nós podemos brincar. E há lá muitas coisas que é só bicharada. Podiam montar um ringue de futebol com outras redes. Há meninos que vão e partem um vidro...

**A4** – Lá também tem muito espaço, só que ninguém aproveita.

**J** – Então há sítios que tem muito espaço que vocês podiam usar e não usam, não é?

**A4** – Sim.

**A2** – Há espaços que depois não têm nada.

[Imperceptível]

**J** – Coisas para as pessoas que têm mais dificuldades, não é?

**A2** – Mais comida. Mais faculdades, mais escolas.

**A3** – Mas também tem a Faculdade de Ciências. Tem as faculdades de quase todas...

**J** – O que é que vocês acham que nós podíamos fazer para a cidade ser melhor, nós próprios?

**A2** – Os nossos pais não deviam fumar.

**A3** – As drogas e o álcool, também.

**A4** – Não haver poluição. Deviam fazer também mais reciclagem, porque hoje em dia as pessoas não ligam aos ecopontos.

**J** – Vocês acham que isso é importante?

**A** – Sim.

**A5** – Não roubar...

**J** – Mais coisas que nós podíamos fazer?

**A4** – Há pessoas que às vezes podiam ser presas, mas os juízes consideram que não é importante...

**A6** – Não apanham em flagrante...

**A4** – Por exemplo, se levassem uma coisa que fosse valiosa, os juízes não prendem e deviam prender, porque roubaram. Desrespeitaram a lei. Lá onde moram os meus avós, às vezes as pessoas têm peças de roupa estendidas e passam lá e roubam.

**J** – Às vezes podíamos brincar na rua, nos passeios em frente às nossas casas e às vezes estão lá carros estacionados, não é?

**A** – Sim.

**A4** – Não podemos brincar.

**A3** – Os cães às vezes fazem coisas nos passeios e depois não podemos brincar, porque está tudo sujo.

**A2** – Eu já passei por uma situação em que ia de manhã para a escola e puseram um carro à frente do meu portão. E depois temos um café e o homem estava lá sentado!

**J** – O que é que vocês acham que os meninos e as meninas como vocês podem fazer para tornar a nossa cidade um sítio melhor?

**A2** – Limpar a cidade. Reciclar.

**A4** – Dizer às mães e aos pais, para quando vão com os cães à rua, levarem sempre sacos para apanhar... Porque na relva, às vezes não podemos ir para lá, para não sujarmos os pés...

**A3** – E às vezes também devemos chamar a atenção àquelas pessoas que fazem coisas que não devem fazer...

**A7** – Como deitar seringas para o chão...

**A3** – Às vezes dizemos: não faças isso! E eles não ligam.

**A5** – Também devíamos fazer coisas para os nossos idosos...

**A6** – Nós já fizemos isso. Íamos para a beira dos idosos jogar cartas...

**J** – Vocês acham que é giro fazer coisas com os mais idosos?

**A** – Sim.

**A2** – Às vezes nós a fazermos bem e eles a dizerem que estamos a fazer mal, isso é que começa a ser chato...

**A8** – Os idosos já não têm muita cabecinha...

**A2** – A minha avó estava a cozinhar e esqueceu-se de desligar o forno e, passado um bocado, aquilo estava as batatas a arder e o fogo a queimar a toalha...

**J** – Pois é, às vezes as pessoas idosas são um bocadinho distraídas...

**A6** – Às vezes a minha avó é assim: ó avó, estás a dormir? Não, não, estava só com os olhos fechados!

**A2** – O meu avô já não consegue ver de uma vista e da outra está a cegar e ele às vezes parte a louça...

**J** – Por exemplo, nós aqui em Massarelos temos muitas faculdades, não é?

**A** – Sim.

**J** – Vocês costumam...

**A2** – Faculdade de Letras.

**J** – Vocês costumam ter contacto com as pessoas mais velhas que andam na faculdade?

**A3** – O meu pai...

**J** – Vocês acham que era giro conhecer?

**A6** – Eu conheço!

**A7** – A minha prima.

**J** – Vocês gostavam de ir conhecer uma faculdade?

**A** – Sim.

**J** – O que é que acham que se podia fazer lá de diferente?

**A4** – Podiam ver como eram as coisas da Ciência.

**J** – Vocês acham que os adultos prestam atenção às opiniões dos meninos pequeninos?

**A** – Não.

**A6** – Pensam que eles estão a brincar. Às vezes há meninos, porque são mentirosos, e depois estão a dizer a verdade e as pessoas não acreditam neles...

**A4** – Dizem muitas vezes mentiras e depois dizem a verdade e já não acreditam...

**A2** – Depende muito da situação.

**J** – Por exemplo...

**A2** – É como na história do Pedro e do Lobo...

**A1** – Por exemplo, na semana passada posso ter dito assim alguma coisa na brincadeira e as pessoas ficarem assim: Ah, é mentira! E depois, na semana seguinte, eu já estou a dizer a verdade e eles não estão a acreditar.



**J** – Então e, por exemplo, os presidentes, acham que eles costumam dar atenção àquilo que os meninos gostavam de fazer?

**A** – Não!

**A6** – Porque pensam que nós somos infantis...

**A4** – E que só queremos coisas para nós...

**J** – Vocês acham que eles pensam que vocês são egoístas, é?

**A2** – Sim, que não sabemos tomar conta das coisas.

**A7** – Que somos pequeninos para mandar...

**J** – Vocês também acham que os adultos pensam que as crianças são pequeninas para mandar?

**A** – Não... [Impercetível]

**A6** – Se calhar eles pensam que vão construir e que depois há crianças que depois vão estragar...

**A5** – No outro dia deu uma reportagem que se puserem as crianças a falar com o país, uma até disse que o Sócrates era um bocadinho... não pensava nas coisas que podiam acontecer futuramente.

**J** – Vocês quando ouvem as notícias que dão no Telejornal, aquilo que se está a passar no nosso País, vocês também têm opiniões sobre essas coisas?

**A** – Sim.

**J** – Como é que vocês acham que está a situação do nosso País, neste momento?

**A** – Mal!

**A4** – Por causa da crise.

**A2** – E do dinheiro.

**A6** – Os pais depois não têm dinheiro para comprar... O IVA...

**A2** – As professoras pedem coisas e os pais não têm dinheiro para comprar. Têm que comprar comida que está mais cara.

**A6** – O IVA subiu...

**J** – O que é que isso quer dizer?

**A6** – Quer dizer que é preciso pagar mais...

**A7** – Nós vamos às compras. E os pais dizem que é mais IVA.

**J** – É uma taxa, é isso?

**A** – Sim.

**J** – Vocês acham que a situação do nosso País pode melhorar?

**A** – Sim.

**A5** – Pode melhorar sempre muito.

**J** – Vocês gostavam de dizer mais alguma coisa sobre a nossa cidade, sobre o que vocês acham da cidade?

**A** – É muito bonita. Tem casas de antigamente.

**J** – Vocês costumam passear na cidade?

**A** – Sim! No Parque da Cidade...

**J** – É um sítio giro, não é?

**A7** – No outro dia fui andar de bicicleta e vi pessoas a andar a pé, numa marcha lenta...

**J** – Era um protesto?

**A7** – Não, era só dar uma volta ao Parque da Cidade. Eu gosto de andar de bicicleta, porque tem muitos sítios para conhecer e eu gosto de contornar.

**J** – Mas na cidade, normalmente, não podemos andar de bicicleta...

**A1** – Mas no Parque da Cidade podemos, nas pistas.

**A5** – Eu no domingo que passou, a nossa professora pediu-nos para estudar Estudo do Meio e eu fui ao museu onde estava uma exposição do Corpo Humano.

**J** – Vocês conhecem essa exposição? É gira?

**A** – Sim.

**A7** – Mas é muito caro.

**A2** – Eu só vi uma vez. Há lá um bebé.

**J** – Vocês costumam ir aos museus com os vossos pais?

**A** – Sim.

**A7** – Mas são muito caros os bilhetes...

**J** – Isso quer dizer que há sítios, como os museus, onde nós podemos ir para aprender mais coisas sobre aquilo que nós já aprendemos na escola?

**A** – Sim.

**L** – Houve um amigo meu, que andava nesta escola e depois foi para outra, que fez uma festa no museu.

**J** – É giro fazer coisas nesses sítios onde a gente normalmente não vai, não é?

**A2** – No ano passado, quando nós fomos ao Circo...

**A6** – Nós uma vez fomos lá pelo Carnaval e foi muito fixe, estávamos a tocar tambor...

**A7** – Já fomos à Alfândega...

**A8** – No Carnaval fizeram um desfile pela cidade....

[O nível de ruído aumenta consideravelmente. As crianças começam a falar sobre os disfarces que utilizaram por ocasião do referido desfile, e é notório o seu desinteresse pelo tema do grupo de discussão focalizada a partir deste ponto, pelo que demos por terminada a atividade.]



Anexo XIII - Transcrição do  
GDF 1.º turma 6.º ano Escola  
EB2,3 Gomes Teixeira





**Joana (J)** – O que é que para vocês é uma cidade? Que coisas nos podem ajudar a definir uma cidade?

**Aluna 1 (A1)** – Um conjunto de casas, pessoas, população, natureza.

**Grupo (G)** – Escolas. Hospitais, Colégios, Postos médicos, universidades.

**J** – Se vocês quisessem distinguir uma cidade de uma aldeia, o que é que é diferente?

**A1** – A tecnologia.

**Aluno 2 (A2)** – O avanço da sociedade.

**J** – O que é que queres dizer com o avanço da sociedade?

**A2** – O avanço tecnológico.

**J** – Tem mais serviços, é isso?

**A2** – Sim.

**Aluno 3 (A3)** – Numa aldeia há mais trabalho físico, enquanto que numa cidade temos máquinas próprias.

**J** – Concordam com esta ideia?

**G** – Sim.

**Aluna 4 (A4) – Menos população.**

**J – Normalmente as aldeias têm menos população do que as cidades.**

**A4 – São mais pequenas.**

**G – Têm mais agricultura.**

**J – Mais ideias?**

**A4 – Há mais frutos nas árvores, caça aos animais.**

**J – Mais coisas? Por exemplo, museus.**

**Aluno 5 (A5) – Museu Soares dos Reis.**

**J – Aqui na nossa cidade, temos vários. E nas aldeias?**

**G – nenhuns. Não.**

**A4 – Centros Comerciais.**

**J – E concertos?**

**G – Não.**

**A1** – As cidades têm mais oportunidades.

**J** – Então, porque é que nós podemos dizer que o Porto é uma cidade?

**A1** – Porque tem negócios, é mais denso em termos de população.

**J** – Vocês têm noção em relação a outras cidades de Portugal, se o Porto é uma cidade muito grande, ou pequena?

**A2** – Depende. É um distrito pequeno, mas em população, a contar com outros maiores, tem mais população.

**J** – É um espaço mais pequenino, mas com mais gente. Vocês concordam?

**G** – Sim.

**J** – Por exemplo, em relação a Lisboa?

**A2** – Lisboa é a cidade com mais população de Portugal, mas é mais pequena que Beja. Mas, em contrapartida, Beja tem muito menos habitantes que Lisboa.

**J** – Na nossa cidade, quem é que decide o que se pode fazer?

**A2** – O Rui Rio.

**J** – Quem é o Rui Rio?

**A2** – Presidente da Câmara Municipal do Porto.

**J** – Portanto, é ele que decide seja o que for que nós queremos fazer na nossa cidade?

**A2** – Sim, mas também o Primeiro-Ministro, o Presidente da República e tem que contar também com os outros vereadores.

**J** – Por exemplo, se nós decidirmos que queremos ir ver um concerto, precisamos de pedir autorização à Câmara?

**G** – Não.

**J** – Mas se nós decidirmos fazer uma exposição?

**G** – Sim.

**J** – Então, qual é que é a diferença?

**A1** – É que num concerto, quem dá o concerto tem que pedir autorização para o fazer e para fazer uma exposição também temos que pedir autorização para o fazermos.

**J** – Se quisermos ter acesso a um espaço.

**G** – Sim.

**J** – Mas se nós quisermos ir dar um passeio num jardim, podemos ir, não temos que pedir autorização?

**G** – Não.

**A1** – É um espaço público.

**A3** – Se for numa escola, temos que pedir à direção.

**J** – Portanto há aqueles espaços – edifícios, serviços – que são propriedade de alguém, é isso? E, nós para utilizarmos esses espaços, temos de pedir autorização. Mas depois há outros espaços que podemos utilizar livremente, como por exemplo?

**A5** – Os parques, as casas, as estradas....

**A1** – Não, pagas as portagens.

**J** – Exactamente, algumas estradas não podemos usar livremente. Mais sítios que possamos utilizar livremente?

**A3** – As piscinas municipais. A praia.

**J** – Exato, à partida não pagamos para utilizar as praias.

**A1** – Por agora.

**J** – Como é que nós sabemos se aquilo que queremos fazer na nossa cidade é possível ou não?

**A4** – Se nós não tentarmos, não sabemos.

**J** – Então, por exemplo, se eu quiser dar um concerto no meio da rua?

**G** – Não se pode.

**A1** – Tem que se pedir autorização para se alugar o espaço e nós podermos montar lá os objetos.

**J** – Então, quer dizer que mesmo na rua – que é um espaço onde podemos caminhar, dançar, ver o que se está a passar – se nós quisermos fazer determinadas coisas, precisamos de pedir autorização.

**G** – Sim.

**J** – Por exemplo, que tipo de coisas?

**A3** – Fazer uma casa.

**J** – Se quisermos fazer obras, precisamos de autorização. Mais coisas? Se quisermos passear num jardim, não precisamos de pedir autorização...

**G** – Não.

**J** – Se quisermos escrever numa parede?

**A1** – Não podemos.

**A2** – Mas há pessoas que grafitam, sem pedir a mínima autorização.

**J** – Ai é? Mas há sítios onde se pode fazer, não há?

**G** – Há.

**A1** – Na nossa antiga escola, também foi assim, mas há sítios onde não se pode.

**J** – Sim, por exemplo, se nós passarmos pela parede do hospital e quisermos fazer lá um desenho, não podemos?

**A1** – Não, é obstrução à propriedade. Ali é um lugar de cuidar dos pacientes e não um lugar de animação.

**J** – Então tem a ver com a função do espaço, é isso?

**G** – Sim.

**J** – Na nossa cidade – vocês são jovens, mas já não brincam muito – na nossa cidade pode-se brincar na rua?

**G** – Não. [uníssono].

**A4** – Por causa dos carros.

**A5** – Pode-se brincar, mas tem que se ter cuidado. Os condutores podem não ter tanta atenção e...

**A2** – Nós, às vezes, quando saímos da escola, sabe bem. Mas às vezes estão lá uns miúdos mais velhos a jogar futebol.

**J** – Temos aqui uma colega que acha que sim.

**A3** – Nos parques públicos.

**A1** – Numa rua, muitos jogam futebol, mas não têm consciência de que podem ser atropelados.

**A3** – Até mesmo aqui nas paragens onde passam os autocarros, andam de bicicleta, jogam futebol.

**G** – E às vezes há táxis que passam depressa. Ou ambulâncias.

**A1** – Mas as ambulâncias têm as emergências.

**J** – Então vocês acham que, brincar na rua, às vezes é perigoso.

**G** – Sim.

**A1** – Também há os assaltantes e raptos e isso.

**J** – Vocês acham que noutras cidades se pode brincar na rua?

**G** – Não...

**A1** – Muitas delas, sim.

**A2** – Depende do movimento.



**A4** – Em muitas aldeias não há muitos carros.

**J** – Portanto, tem a ver com os carros?

**A1** – Em algumas delas, pode-se brincar nas ruas.

**A2** – Depende do movimento dos carros.

**J** – Portanto, na vossa opinião, quanto mais trânsito houver, menos probabilidade há de as pessoas poderem brincar na rua...

**A1** – Também. Às vezes também tem a ver com as pessoas que são más, também tem que se ter cuidado.

**J** – Para além dos carros, também há outros fatores de insegurança, é isso?

**G** – Sim.

**J** – Então, vocês acham que é importante brincar na rua?

**G** – Não.

**A1** – Temos sítios próprios para o fazer: parques, por exemplo.

**J** – Vocês não sentem falta de brincar na rua.

**G** – Não.

**A3** – Mais ou menos.

**A1** – Nós, como sabemos que há parques, convivemos em sítios, não ruas, como antigamente. Habitúamo-nos a estar noutros sítios e não estar na rua.

**J** – Por exemplo?

**A1** – Brincar na escola, ir aos parques. Mas nós não fomos habituados a brincar nas ruas, portanto não temos esse hábito.

**J** – Vocês não sentem que vos falta algo, por não brincarem na rua?

**G** – Não.

**A3** – Temos o computador.

**J** – E o Centro Comercial, por exemplo, é um sítio onde vocês gostem de estar?

**G** – Sim. De passear.

**A3** – Mas não tem lá grande coisa para passear.

**J** – Acham que é mais interessante, por exemplo, ir ao Centro Comercial do Bom Sucesso, do que à Rua de Santa Catarina?

**A4** – Não, gosto mais de ir à Rua de Santa Catarina.

**J** – Porquê?

**A2** – Porque é o nome dela!

**A3** – Eu também, porque já estou farto do shopping.

**A1** – Mas há mais convívio no shopping. Há mais gente, é maior.

**J** – Eu estava a falar da Rua Santa Catarina, porque passam poucos carros e há as lojas.

**A1** – Eu gosto mais de ir ao shopping.

**J** – No shopping não chove, não faz calor, não é?

**A3** – Mas quando nós estamos muito tempo no shopping, começa a ser abafante. Vinte minutos lá, a nossa cabeça começa a ficar cheia.

**J** – Vocês costumam ir aos jardins dar passeios, andar de bicicleta?

**G** – Sim.

**J** – Açam que conseguem estar mais tempo no jardim do que no shopping?

**G** – Sim.

**A1** – Não.

**A1** – Muitos dizem que não, porque estão mais habituados a ir ao shopping, e outros gostam mais de exercícios...

**A3** – Eu não ando de bicicleta no jardim, vou andar...

**J** – Mas acham que é mais aborrecido ir a um jardim do que ir ao shopping?

**A3** – Sim.

**G** – Não. Às vezes.

**J** – Porquê?

**A3** – Porque no jardim, não tem muitas pessoas, muitas vivências...

**A5** – É mais calmo.

**A1** – Mas num jardim tem ar livre, podemos brincar. Enquanto num Centro Comercial há ruídos estranhos, muitas lojas, é chato.

**J** – Às vezes parece que são muitos estímulos ao mesmo tempo, não é?

**G** – Sim.

**J** – Mas por outro lado, como dizia aqui o C., às vezes no jardim faltam outras coisas. É um bocadinho o oito e o oitenta, no shopping há muitas coisas e no jardim quase não há nada?

**A4** – No jardim há mais pessoas.

[Impercetível]

**A1** – No shopping há mais pessoas a comprar.

**A3** – Às vezes no parque há pessoas que vão andar de bicicleta e quase não se pode andar, enquanto no shopping as pessoas vão calmas...

**A1** – Isso é aquelas que não vão stressadas, têm que ir a um sítio mas fazem as coisas a correr. Enquanto que num jardim, há mais espaço. No shopping dão-nos encontrões, dão-nos com as malas.

**A4** – No shopping não podemos passear com os nossos animais.

**A5** – No shopping, os assaltantes sabem que há muita multidão e assaltam as lojas, como se ninguém visse.

**A1** – Têm mais facilidade de roubar.

**J** – Vocês acham que os shoppings são sítios mais seguros, ou menos seguros?

**G** – Menos.

**A3** – Eu acho que o shopping é mais seguro, porque o jardim tem menos movimentação, vem um estranho e rouba-nos as coisas. Enquanto que o shopping estamos defendidos, tem lá muita gente.

**A4** – Tem muita gente, mas é mais fácil roubar.

**A1** – O shopping pode ser mais inseguro, porque com muita multidão, nós não damos conta.

**A5** – Mas se for num espectáculo, as pessoas notam e testemunham...

**A1** – Há pessoas e pessoas. Já houve um assalto no Centro Comercial e as pessoas não deram por nada.

**A4** – Nos shopping, se houver ladrões, é mais fácil roubar. Tiram a carteira e eles não sabem quem foi.

**J** – Há vantagens e desvantagens, não é?

**G** – Sim.

**J** – Outro assunto que não tem que ver com insegurança, nem com os problemas que vocês sentem na cidade. Na nossa cidade, onde é que nós podemos aprender?

**G** – Nas escolas. Nos museus. Exposições.

**A1** – Em qualquer parte, estamos sempre a aprender.

**J** – Porque é que dizes isso?

**A1** – Porque mesmo que nós já tenhamos acabado a escola, a faculdade – tudo –, estamos sempre a aprender. Desde que nascemos até morrermos, estamos sempre a aprender.

**J** – Em sítios diferentes, com tipos de aprendizagens diferentes, é isso?

**A1** – Há umas que é por experiência própria, outras por ensinamento.

**J** – Que outras pessoas nos podem ajudar a aprender?

**A1** – Os pais, os professores.

**A3** – Os livros.

**A2** – Na internet.

**A4** – Com os avós.

**A1** – Os cadáveres. Nós com os cadáveres, podemos ver o que aconteceu.

**J** – Já foste então àquela exposição?

**A1** – Não, mas com os cadáveres nós podemos ver o que é que aconteceu, fazer autópsias e saber os problemas que podem haver nos órgãos internos.

**J** – Mas vocês acham que aquilo que se aprende na escola é mais importante do que aquilo que se aprende, por exemplo, com os avós?

**G** – Não.

**A4** – Com os avós aprendemos a história do passado.

**A5** – Uma coisa não tira o lugar à outra.

**A1** – Porque é assim, nós estamos a aprender coisas. Mesmo que uma coisa seja mais importante que a outra, estamos sempre a aprender.

**A5** – E o que aprendemos com os nossos familiares e avós, complementa aquilo que aprendemos na escola.

**A1** – E não tiram o lugar a nada, porque é aprendizagem. Mesmo que sejam diferentes, a importância é a mesma.

**J** – Portanto, vocês acham que uma coisa não pode substituir a outra?

**G** – Não.

**J** – Que as coisas que nós aprendemos num sítio, não substituem as outras?

**A1** – Não podem substituir.

**J** – Então, para além da escola e da família, em que outros contextos é que nós podemos aprender?

**G** – Na internet. Nos livros. Nas bibliotecas. Exposições.

**J** – Na rua, podemos aprender?

**G** – Sim.

**J** – Como é que podemos aprender?



**A4** – Podemos aprender pela pior forma. Podemos ser atropelados, e assim já sabemos que temos que olhar para um lado e para o outro. E pela melhor, é esperar.

**J** – Esperar? O que é que queres dizer com isso?

**A5** – Na rua podemos aprender arte visual.

**A4** – Estamos a passar e às vezes vemos que, de uma maneira ou de outra, as coisas podem ficar bonitas.

**A3** – Com as ruas. Porque muitos nomes das ruas já vieram do passado. Tem nomes de pessoa importantes.

**A1** – Não só. Por exemplo, se formos numa auto-estrada, também aprendemos várias coisas. As localidades, os sinais.

[Uma das participantes coloca o dedo no ar]

**J** – A C. quer dizer uma coisa...

**C** – Podemos até aprender com pessoas que nem conhecemos.

**J** – Por exemplo?

**C** – Quando estamos na estrada e o sinal está vermelho, há pessoas que aproveitam para fazer coisas. Podemos aprender muitas coisas novas com as pessoas, até com as pessoas que conhecemos. Nos Morangos com Açúcar, eles cantam na rua por dinheiro. E há pessoas que fazem isso.

**A3** – Aqui à frente da nossa escola há uma pessoa que faz malabarismo.

**J** – Mas vocês acham que podem aprender dessa experiência?

**G** – Sim.

**A3** – É uma forma de vida.

**J** – Vocês concordam?

**A5** – Cada vez que vamos crescendo, vamos aprendendo mais.

**A1** – Nós também aprendemos não só com isso. No dia-a-dia, nós próprios fazemos erros e aprendemos a fazer coisas que não fazíamos antes. E ninguém nos ensinou.

**J** – Também podemos aprender sozinhos, não é? Não precisamos de depender dos pais ou da família.

**A3** – São as experiências.

**A1** – Com experiências próprias, podemos aprender várias coisas também.

**J** – Na vossa opinião, quais são os direitos que nós temos em relação à nossa cidade?

**A2** – Liberdade.

**A4** – Direito de expressão de pensamento.

**A1** – Direito à igualdade. Todas as pessoas são iguais perante a lei e reconhecidas.

**A3** – Responsabilidades.

**J** – Mas isso são direitos mais gerais, digamos que são direitos que nos assistem enquanto cidadãos portugueses. Eu quero saber em relação à nossa cidade, concretamente, que direitos é que nós temos em relação ao espaço da nossa cidade, aos edifícios, etc.

**A1** – Podemos passear. Podemos ir aos hospitais públicos e não pagamos. Temos o direito de fazer uma queixa à polícia e não temos que pagar para resolverem o caso.

**A4** – Ao ensino.

**J** – Mais direitos.

**A5** – Oh professora, mas há muitos colégios em que temos que pagar para o ensino.

**A2** – São colégios privados.

**J** – Mas há outras escolas ou colégios que são de acesso público. Então e que deveres é que nós temos em relação à nossa cidade?

**A4** – Cumprir as regras que estão estabelecidas para o bom funcionamento de uma cidade.

**J** – Como por exemplo?

**A4** – Como por exemplo, não danificar o que é de todos.

**A1** – Evitar conflitos.

**A3** – Há umas caixas próprias para os dejetos dos animais.

**J** – Os dejetos dos animais são um grande problema aqui, não é? Vocês apercebem-se disso?

**G** – Sim.

**J** – Mais deveres.

**A2** – De ir à escola.

**A3** – Temos o dever de respeitar os outros

**A1** – Assim também podemos ser respeitados.

**A3** – Por exemplo, os deficientes físicos e motores.

**J** – Há muitas diferenças. Vocês acham que a nossa cidade é um espaço muito diverso, há pessoas muito diferentes?

**G** – Sim.

**A1** – Há pessoas de várias religiões, de vários países.

**J** – Vocês acham que é bom a nossa cidade ser um espaço muito diverso?

**G** – Sim.

**A1** – Com a diversidade podemos aprender coisas que não são da nossa cultura. Na nossa religião, podemos aprender coisas que não sejam da nossa religião. Nisso, a diversidade é boa.

**J** – Mas alguém está em desacordo, tem uma opinião diferente?

**G** – Não.

**J** – Às vezes, ter muita diversidade também causa alguma confusão?

**G** – Sim.

**A1** – Por exemplo, uma pessoa de uma religião vem com uma ideia para um sítio. E outra pessoa de outra religião vem com outra ideia, pode provocar conflitos e guerras, por causa da diversidade.

**J** – Há um lado positivo e outro negativo. Mas, do vosso ponto de vista, na nossa cidade, a diversidade é um aspeto mais positivo do que negativo?

**A1** – Sim.

**J** – Falámos dos direitos e dos deveres que existem. Que direitos é que vocês gostavam de ter, em relação à nossa cidade, e que acham que não têm? Alguma coisa que gostassem de poder fazer e não podem?

**A3** – Não pagar as piscinas.

**A2** – Não pagar as portagens. Não pagar o IVA e os impostos

**A1** – Mas isso é uma questão... Só se as piscinas fossem do Estado, porque senão... Era o dono de uma piscina, tinha que pagar imposto e não ganhava nada.

**J** – Portanto, vocês acham que nós devemos pagar alguma coisa por aquilo que utilizamos?

**G** – Sim.

**J** – Porque o vosso colega estava aqui a dizer que se devia acabar com o IVA e os impostos. Vocês acham que sim?

**G** – Não.

**A3** – Os impostos são utilizados para obras públicas.

**A4** – Não é bem acabar com os impostos, só que eles são muito altos.

**A3** – Tem que se tirar o dinheiro de algum sítio.

**A1** – Mas também podem privar-se de... Agora, com o TGV, há a questão do dinheiro, mas não fizeram nada.

**A2** – E não vai ser preciso, porque ninguém quer andar de Lisboa a Espanha e França.

**A1** – Quem é que vai de Lisboa a Madrid, do Porto a Vigo? Vão ser poucas as pessoas a andar de TGV.

**J** – Vocês são, então, da opinião que às vezes os impostos não são bem utilizados, é isso?

**G** – Sim.

**A1** – Não são bem utilizados, mas os comboios – há aqueles novos que são a eletricidade. Os comboios a eletricidade já são bons, porque não poluem o ambiente.

**A3** – Mas também ainda há dias eu fiz uma viagem de comboio muito pequena e paguei 10 euros pelo bilhete.

**A1** – E eu fui ao Marco e paguei cinco euros e pouco.

**J** – E vocês acham que isso é muito?

**G** – Sim.

**A4** – É assim, os impostos são um bocado altos. O que eu acho é que deviam ser mais baixos. Por exemplo, a gasolina está sempre a aumentar. Deviam ser mais baixos, porque...

**A1** – Não pode, se o petróleo está a acabar e os produtores de petróleo estão a aumentar o preço em dólares, acho que nós também temos que aumentar o preço e pôr a lucro. Porque senão, não temos...

**J** – Nós estamos a comprar mais caro, não é?

**A1** – Sim, comprando mais caro, temos que vender mais caro.

**A4** – Mas se for mais caro, compramos menos.

**J** – Vocês ouviram o que o C. disse? Isto é uma ideia muito interessante.

**C** – O dinheiro começa a diminuir e os patrões começam a despedir os empregados, para não ficarem a dever.

**J** – Quanto mais caras são as coisas, menos as pessoas procuram, não é?

**A2** – E as empresas procuram o lucro. Uma empresa com uma boa margem de lucro, consegue manter todos os empregados.

**A1** – E às vezes até aumentar mais a produção.

**C** – O meu pai trabalha numa empresa de óptica e essa empresa tem muitos trabalhadores. Não é portuguesa, acho que é israelita e tem cerca de 216 colaboradores.

**A4** – Há várias empresas com colaboradores e estão a ir à falência. Não conseguem suportar a dívida que têm.

**C** – Camionistas como o meu pai passam o dia fora e quando acaba o trabalho, recebem pouco. Passam noites fora.

**J** – Vocês acham que a situação económica está complicada, não é?



**G** – Sim. Muito.

**J** – Deixem-me voltar a puxar a vossa atenção para a nossa cidade. Nós, que estamos aqui, o que é que podíamos fazer para que a nossa cidade fosse melhor?

**A5** – Menos poluição.

**A1** – Mas isso também é uma questão mundial. Mas cada vez há mais carros a circular, enquanto se podia poupar, por exemplo, cinco pessoas num carro. Ou então, pôr mais pessoas a andar de autocarro.

**J** – Vocês acham que os carros têm muito peso na nossa cidade?

**G** – Sim.

**A4** – E as estradas também começam a ficar degradadas, devido a isso.

**A1** – Com o custo das obras e a manutenção das estradas...

**J** – E era possível haver menos carros aqui no Porto?

**G** – Sim.

**A1** – O metro já está a ser mais utilizado. E cada vez que eu ando de metro, aquilo nunca está vazio. E passa mais ou menos de 5 em 5 minutos.

**J** – Então vocês acham que é importante investir nos transportes públicos, é isso?

**G** – Sim.

**A1** – E agora também há aqueles carros eléctricos, só que andam muito pouco.

**A2** – Só que são muito caros e a técnica ainda não está aperfeiçoada.

**A3** – A energia solar não é suficiente para pôr um carro em marcha.

**J** – Mas essas questões de que vocês estão a falar, fogem da nossa responsabilidade, não é? Vocês não podem controlar o número de carros?

**A4** – A polícia pode controlar aqueles que deitam lixo para o chão. Por exemplo, em cada espaço público termos um polícia. Não é proibido, mas se deitam o lixo para o chão, deviam ter que pagar uma pequena quantia. Assim aprendiam.

**A5** – E aqui toda a gente incendeia as florestas e na Alemanha todos os incendiários são presos e é considerado tão grave como um ladrão.

**J** – Mas vocês gostavam de ter uma palavra a dizer nas decisões que são necessárias para a nossa cidade?

**G** – Sim.

**A1** – Por um lado sim, por outro não. Porque se acontecesse alguma coisa de mal, se a população tivesse contribuído para essa ideia, põem a responsabilidade sobre a população. Por outro lado, se for bom, a responsabilidade, como é da população, nós ficamos com os louros e ainda lucramos.

[Nova discussão sobre o TGV]

**J** – Em função daquilo que vocês têm estado a dizer, eu vejo que vocês têm muitos conhecimentos e têm uma opinião sobre diversos assuntos que têm a ver com a situação económica do nosso país, a situação política, não só em Portugal, mas também na Europa. Mas vocês sentem que a vossa opinião conta?

**G** – Não.

**A1** – Nós não temos peso nas decisões do governo. Enquanto que já que a população decide quem é eleito, também devia ter peso nas decisões. Porque por exemplo, as pessoas adultas deviam influenciar as decisões do governo, senão começam só a pensar no lucro para os políticos e a população fica sem lucro.

**A3** – Muitas pessoas pensam que têm as coisas bem assentes, mas muitas vezes quando querem levar um boa ideia para melhorar o país, são consideradas como mais umas. Só que depois a população revolta-se...

**A1** – Portugal agora quer acolher o Mundial de 2018 com a Espanha, mas não vai dar. Portugal está a gastar muito dinheiro, mas quando chegarmos lá, não vamos ter dinheiro para pagar.

**A5** – Tal como foi em 2004, construíram-se muitos estádios que agora não são utilizados.

**A1** – Pois é, o estádio do Algarve e o estádio de Aveiro. O estádio de Aveiro está a ser utilizado pela União de Leiria, enquanto não tem estádio.

**A5** – Mas são clubes menores que não têm dinheiro para pagar aquilo que um estádio gasta.

**J** – Mas vocês acham que estas coisas saem da nossa responsabilidade, ou seja, são as pessoas adultas que devem ter poder de decisão nessas coisas, é isso?

**G** – Sim.

**A1** – Agora o país devia começar a vender algumas coisas. Por exemplo, nós temos campos de cultivo bons, podíamos aumentar a agricultura e começar a exportar para o exterior, porque assim começamos a lucrar.

**J** – Vocês não acham que a situação do nosso país podia beneficiar da vossa colaboração, das vossas opiniões?

**A1** – Depende. Por exemplo, a Alemanha tem muitas fábricas, mas não deixou a agricultura. Enquanto nós, com o lucro que tínhamos, deixámos muito a agricultura. E agora a nossa agricultura está cada vez a diminuir mais e precisamos de alguma fonte de rendimento. No futuro, se calhar daqui a dez anos já não há campos agrícolas cá em Portugal.

**A4** – Porque não têm máquinas...

**A2** – Já há. Por exemplo nas vinhas do Douro, já há máquinas que colhem e pisam as uvas.

**A3** – O nosso primeiro-ministro acha que há muitas regalias em Portugal. Só que ele não pensa que ao tirar essas regalias à população vai tirar mais dinheiro à população.

**J** – Vocês gostavam de ter oportunidade de levar as vossas opiniões à Câmara Municipal, por exemplo?

**G** – Sim.

**A1** – Por exemplo, nós também podemos ter peso na consciência do governo. Se nós elegemos um político e ele está a fazer coisas para diminuir a economia portuguesa, nós devemos poder expulsá-lo. Mas não, nós temos que continuar com ele até ao fim do mandato...

**A2** – Mas é que já estamos na segunda vez e na primeira vez as pessoas estavam sempre a reclamar, mas votaram uma segunda vez...

**A1** – Pois, por causa do subsídio... Agora aquelas pessoas que não querem ir para a formação, já não lhes vão dar o subsídio de desemprego e aos que estão em casa sem trabalhar, recebem o subsídio. E cada vez mais... O ordenado mínimo está a subir, as empresas daqui a pouco tempo não vão resistir.

**A5** – As empresas que trabalham para as pessoas mais desfavorecidas cada vez têm mais pedidos de ajuda e não podem ajudar toda a gente.

**J** – Vocês são da opinião de que as nossas cidades – e o nosso país, de um modo mais geral, é construído para os adultos e não para as crianças?

**G** – Não.

**A1** – Em certos sítios. Mas há sítios onde nós também temos direito e temos poder de escolha em várias coisas.

**J** – Mas, por exemplo, vocês falavam do problema do trânsito...

**A1** – O trânsito, muitos carros num sítio parado, isso só acontece porque cada vez há mais carros a circularem. Nós devíamos fazer como alguns países que

estão a diminuir a venda de carros a gasolina e estão a começar a vender carros eléctricos.

**A4** – Mas os carros eléctricos ainda são muito caros...

**A1** – E também, cada vez mais, mesmo os que usavam pouco mais do que um carro, com mais pessoas lá dentro, é menos carros a poluir...

**J** – Vocês acham que a nossa cidade é um sítio agradável para as crianças e para os jovens?

**A2** – Eles podiam trocar os carros a petróleo por carros eléctricos?

**A1** – Oh professora, mas também há vários sítios onde algumas coisas são mais baratas. Por exemplo, se formos a uma loja com muitas coisas que não existem cá em Portugal, aquelas lojas espanholas, os preços são baixos. Os que são produtos de Portugal, os preços sobem. Nós só lucrámos nas coisas que não existem cá em Portugal...

**A2** – Temos que importar, também...

**A1** – Sim, porque senão importarmos, vamos ficar sem economia e, qualquer dia, vamos ficar sem país.

**J** – Vocês têm mais alguma coisa que gostassem de dizer sobre a nossa cidade ou a nossa freguesia?

**A1** – Nós podemos fazer pedidos de aviso a dizer para as pessoas deixarem de andar tanto de carro e passarem a andar de transportes públicos. Assim, não só o Estado lucrava com o dinheiro que entrava e também para nós havia menos poluição.

**A3** – Mas é que cada vez mais se vêem carros novos a circular e pessoas que têm dinheiro para os comprar.

**J** – Mas o que o vosso colega estava a dizer é que vocês enquanto jovens podem contribuir para a diminuição do volume de tráfego na nossa cidade, através de algumas iniciativas, não é?

**A3** – Mas não há muitas pessoas interessadas nisso.

**A1** – Aquelas pessoas que poluem mais o ambiente, ou pagavam multas, ou então começavam a limpar as cidades e assim havia um Portugal mais limpo.

**A4** – Também ficou muito caro contratar os helicópteros para combater os incêndios, quando os incendiários depois de pagarem o fogo até se riem dos bombeiros. Na Alemanha um incêndio é considerado um crime grave.

**A1** – Este ano, houve muitos bombeiros mortos a apagar fogos e a salvarem pessoas.

**A4** – Havia uns miúdos que queriam ver os bombeiros e os helicópteros em acção e pegaram fogo na quinta dos avós. Os bombeiros foram lá e depois eles admitiram.

[A discussão, neste grupo, “desviou-se” muito na direção daquela que era/é a situação económica, política e social no país e na Europa, ao invés de centrar-se sobre as questões da Cidade, o que se deveu a alguma incapacidade da moderadora para dominar o sentido da discussão. Demos a atividade por encerrada neste momento, uma vez que chegávamos ao final do tempo acordado com as docentes da Unidade Curricular e percebemos que, nesta fase, já não seria possível reorientar a discussão no sentido de questões relacionadas especificamente com a Cidade]





Anexo XIV - Transcrição do  
GDF 2.<sup>a</sup> turma 6.º ano Escola  
EB2,3 Gomes Teixeira



**Joana (J)** – A minha primeira pergunta é: o que é que é para vocês uma cidade?

**Aluna 1 (A1)** – Uma cidade é constituída por casas, escolas, bibliotecas.

**Aluno 2 (A2)** – Praias.

**Aluno 3 (A3)** – Cafés.

**A1** – Hospitais, carros, motas, autocarros, museus, eléctricos. Alunos, animais e ruas.

**Aluno 4 (A4)** – Pessoas.

**Aluna 5 (A5)** – Tem um Centro Comercial.

**J** – F.?

**F** – Professora, o mais importante numa cidade é ter mais História, por causa dos eléctricos e o comboio. E muitas pessoas.

**J** – Do teu ponto de vista, aquilo que é mais importante numa cidade é a História, é isso?

**F** – Sim. O modo como nós vivemos.

**J** – O que é que queres dizer com “o modo que nós vivemos”?

**F** – A cultura, como é que são os habitantes, a moda como falam, a moda como vivem, do aspeto da cidade – se é limpa ou menos limpa.

**J** – Quer dizer que se nós olharmos para esses elementos, nós podemos distinguir umas cidades das outras, por exemplo?

**F** – Sim.

**J** – Ou seja, na nossa cidade, por exemplo...

**Aluno 6 (A6)** – Existem muitos shoppings – o Cidade do Porto, o ArrábidaShopping...

**Aluno 7 (A7)** – Existe, na Rotunda da Boavista, o símbolo da nossa batalha contra os franceses.

**J** – São símbolos da história da nossa cidade, não é?

[Impercetível]

**J** – Comunicamos com outras pessoas, é isso? Mais ideias?

**Aluno 8 (A8)** – Na cidade há muitas mais pessoas a habitar, podemos fazer as nossas coisas diferentes ...

[Impercetível]

**J** – Não há respostas certas, nem respostas erradas. Mais ideias.

**A1** – É o sítio onde nós vivemos, onde nos sentimos bem e fazemos amizades.

**A8** – Existe também a Casa do Elefante. Aqui, ao contrário do Brasil, há mais História.

**A7** – Uma cidade, para mim, é um local com vários locais diferentes.

**J** – Isso é uma boa ideia! Queres explicar melhor?

**A7** – É um local grande, com uma certa dimensão e nesse local, tem vários locais onde se pode habitar e fazer a nossa vida. Ficar com a nossa morada e convivermos no local onde quisermos.

**J** – Há espaços onde podemos habitar – onde há prédios, onde há casas – e há outro tipo de espaços?

**A7** – Sim.

**J** – Por exemplo?

**A6** – Existem parques, existem bibliotecas, piscinas.

**J** – Mais ideias?

**A5** – Para mim a cidade é um símbolo e também, digamos – entre aspas – também um [imperceptível].

**J** – É um símbolo de quê?

**A5** – Um símbolo para nos distinguirmos.

**J** – Vocês acham, então, que a cidade onde nós vivemos contribui de alguma maneira para nós nos sentirmos diferentes das pessoas que vivem noutras cidades?

**A7** – Sim, marca a nossa identidade. Cada cidade é diferente. As cidades são diferentes, porque nem tudo é igual. Há umas que são mais pobres, outras que são mais ricas, outras têm menos escolas, outras mais.

[Impercetível]

**B** – No Porto já há mais sítios da nossa História passada.

**A5** – Tirando a ideia do meu colega J., eu acho que a nossa cidade é um símbolo da existência da humanidade portuguesa.

**J** – Isso é uma boa ideia, queres explicar melhor?

**A5** – Não sei se consigo explicar...

**J** – Vocês têm noção, por exemplo, se o Porto é uma cidade muito antiga?

**A7** – É uma das primeiras cidades a existir em Portugal.

**A8** – As cidades podem distinguir uns povos de outros. Lisboa e o Porto ou outras cidades servem para separar outras culturas e até formas de falar. Lá onde eu morava falavam de formas diferentes de pessoas que moravam noutros sítios do Brasil.

**A3** – Dentro de Portugal, o Norte, por exemplo, tem uma pronúncia diferente da do Sul. Cada cidade tem a sua maneira de falar.

**Grupo (G)** – O seu sotaque.

**A7** – A cidade é, para cada pessoa, diferente. Mas, para a maior parte da gente – 51%, 49% - a parte dos 51% acho que pensam que a cidade simboliza a forma das suas origens. A cidade tem a ver com isso.

**J** – A sua identidade, é isso?

**A7** – Sim, a sua identidade.

**F** – Há uma série de valores. Nós a passarmos, por exemplo, pela estátua da Rosália, as pessoas que não têm conhecimento da sua história – eu própria não sabia quem era: era uma escritora espanhola

**A3** – Mesmo a Câmara Municipal do Porto devia ter também um certo cuidado na limpeza e na manutenção do chão e das pontes, porque há sempre muitas “chiclas” e assim.

**J** – Porque é que tu achas que isso é importante?

**A3** – Porque pensando nos turistas e também nas casas antigas, não dão a devida atenção. Através das casas antigas nós conseguimos ver como eram os antigos que lá viviam. Os azulejos também são parte daquelas casas do Porto antigo, também são muito importantes.

**J** – Vocês acham que é importante preservar esses pedaços da História, não é?

**A5** – Portugal é o único país a ter as estradas e os passeios com aquele tipo de pedra que acho que é granito...

**J** – Calçada?

**A5** – Sim, em quadrados.

**A8** – Não é nada, lá [no Brasil] também existia.

**A5** – Nos passeios onde tu andas... Aquelas estradas onde os carros vão sempre abanando, Portugal é o único país que tem essas ruas e agora é que vai aderir...

**A8** – Não é nada...

**A5** – Foram umas pessoas a ter essas ideias e isso faz parte da cultura.

**J** – Vocês acham que isso é importante por vários aspetos, é?

**G** – Sim.

**A8** – Eu dou muito valor à História, mas eu acho que as coisas deviam ser preservadas...

**J** – Vamos falar agora um bocadinho de outras ideias...

[Impercetível]

**A6** – Um tipo de costume... Nós na cidade do Porto já tínhamos esse costume.



**J** – Vocês concordam com o que a vossa colega disse?

**G** – Sim.

**A3** – Sim porque há zonas da cidade do Porto onde as pessoas falam de forma diferente.

**J** – Quem é que não concorda?

**A4** – Por exemplo, aqui na rua Júlio Dinis temos um costume e no Infantado temos outro? Não concordo com isso!

**A3** – Não é por rua, é por zonas...

**A7** – Ela às vezes também acho que está incorreta. Não é irmos lá à rua Júlio Dinis e mais à frente à rua de Vilar, não é aí que temos a pronúncia mais agressiva...

**J** – Mas vocês acham, de qualquer das maneiras, que em diferentes zonas da cidade, há costumes diferentes?

**G** – Sim.

**A7** – Não é a diferença da rua, mas sim a diferença do concelho. Por exemplo, ali mais a baixo, no Aleixo, têm uma pronúncia diferente. Mas ali é outra coisa, mas isso não tem nada a ver. Porque eu já morei à beira do Aleixo e não tinha essa pronúncia, nem as pessoas que estavam lá.

**J** – Mas é só uma diferença de pronúncia, do vosso ponto de vista?

**A7** – Não, é uma diferença de atitude, mentalidade e comportamento. Por isso acho que é mudança de concelhos, freguesias e distritos e de país, claro.

**A2** – Eu concordo com o que ele diz. Por exemplo, nós nesta parte da freguesia falamos de uma maneira, mas se vamos para Ribeira já é mais aquele “puerto”. Mais para o final do Porto também se fala de outra maneira.

**A4** – É bastante importante preservarmos as poucas antiguidades que a nossa cidade tem. E mesmo as tradições, porque muita gente... Até para os turistas virem cá, eles gostam de atrações, certo? Mesmo para Portugal. Portugal é um país bonito, mas só é bonito se o preservarmos. Porque muitas pessoas não têm a sensibilidade de perceber que, se nós estamos a atirar uma coisa para o chão, nós estamos a fazer mal à nossa figura. As pessoas não gostam disso.

**J** – Vamos falar de outra coisa. Quem é que decide o que é que nós podemos ou não podemos fazer na nossa cidade?

**A8** – Nós.

**A3** – Não percebi a pergunta.

**A5** – A lei.

**J** – O que é que queres dizer com a lei? Eu vou fazer outra vez a pergunta: quem é que decide o que é que nós podemos e não podemos fazer na nossa cidade?

**A8** – Nós.

**A5** – Há regras para cumprir, tal como na escola.

**A2** – Por exemplo, é o presidente, é a polícia e por aí fora.

**A1** – É o Rui Rio, os políticos, os polícias, toda a gente que inventa leis.

**A7** – Há um regime de regras. Só que há locais que têm umas regras e outros, outras. Por exemplo, aqui na escola há regras. Mal nós saímos da escola, já há outras. Em vários sítios, temos que cumprir a nossa própria regra, por exemplo em casa; em casa podemos fazer aquilo que nós quisermos, porque em casa é a nossa propriedade.

**A8** – Quase tudo...

**A7** – Mas tu não ouviste o que eu disse! Podemos fazer o que quisermos, mas como há as regras, nós podemos fazer o que quisermos, mas com moderação. Não vamos riscar as paredes... podíamos fazer, mas não fica sempre bem! Por isso, não vamos estar a inventar regras, se as regras estão inventadas e bem feitas.

**J** – Portanto, o que tu disseste, mais ou menos, é que há regras gerais...

**A7** – Em cada sítio há uma regra.

**J** – Há regras gerais que se aplicam a quase todos os sítios, não é? Por exemplo, vocês dentro da escola não podem escrever na parede, mas se calhar na rua também não podem escrever na parede...

**G** – Pois.

**A7** – Quando estamos dentro de um carro, não podemos estar ao telefone. E na escola, lá fora podemos estar ao telefone, mas dentro do carro, a conduzir, não podemos. E isso é uma regra.

**J** – Por isso, em cada contexto que estamos, há regras diferentes?

**A7** – Olhe, pode dizer que não se pode estar com o telemóvel a falar...

**A8** – Pode-se com alta voz...

**J** – Não estamos a falar de telemóveis, pois não?

**A5** – Diferentes regras devem-se cumprir em sítios diferentes.

**A3** – Nós não podemos falar alto... Mas por exemplo, há pessoas que falam ao telefone na rua aos gritos e isso prejudica os outros.

**A1** – Pode haver leis para um determinado assunto, mas para outro não...

**J** – Ou seja, há coisas que não têm leis que as definam, é isso?

**A1** – Sim.

**A8** – Há os juízes e os presidentes que fazem as leis, mas esse negócio de quem decide o que pode e não pode num país, também somos nós. Se nós quisermos poluir, poluímos, se não quisermos, não poluímos. Agora, não quer dizer... Há lugares que já multam quando se joga papel no chão, mas não há lei definitiva de multar quem joga papel para o chão...

**A7** – Mas não queres ter um país lindo?

**A8** – Eu quero, mas se os outros não ajudam, não vou ficar com essa responsabilidade toda.

**A7** – Tu fazes a tua parte e eles fazem a deles; depois, ao fim de um certo tempo, vão ser punidos.

**J** – E nas ruas da nossa cidade, quem é que decide o que é que nós podemos fazer?

**A6** – O presidente da Junta.

**A3** – Os deputados.

**A2** – Em cada sítio há leis. Nós podemos criar as nossas próprias leis e o governo pode criar as deles. Eles não definem as nossas leis...

**J** – Cada espaço é um caso privado, é isso?

**A2** – Cada espaço é um espaço privado, mas há limites para...

**J** – Mas esses limites são estabelecidos por quem?

**A2** – Por nós, pelos nossos pais, pelas pessoas da cidade que podem definir as nossas próprias leis.

[Impercetível]

**A7** – Eu acho que são muito importantes as leis do nosso país, mas nem sempre são as mais justas. Há leis que prejudicam o país. Eu acho que também não é só o poder da lei que manda; acho que é tudo, porque se nós

tivermos as leis e as pessoas não as cumprirem, logo não basta ter leis, também tem que haver pessoas que as cumpram. Mas nem sempre as leis são as coisas mais maravilhosas do mundo. As leis são para ser cumpridas para todos... No McDonald's nós estamos na fila para comer; imagine que chega o presidente ou uma figura pública não deve passar à frente, por pensar que tem mais importância... Nós somos habitantes do país, somos todos iguais. Para o país ter um presidente, tem que ter habitantes. Por isso, o presidente tem de respeitar os habitantes que votaram nele. Isto é uma bola de neve: se ele não respeita, nós também não respeitamos. Se ele respeitar as leis, nós respeitamos as leis. Primeiro, quem tem que cumprir as leis é quem dá o exemplo...

**A8** – Quem as criou tem que dar o exemplo.

**A7** – Nós queremos que as cidades de Portugal – principalmente o Porto, que é uma das mais conhecidas – sejam limpas, organizadas, habitadas por turistas, mas também conhecidas. Nós queremos que as leis sejam conhecidas, para isto ser uma cidade boa. Se eles começarem a cumprir as regras, nós também cumprimos. E, então, a cidade vai ficar boa. Toda a gente tem de cumprir, e assim a cidade fica a ganhar; não só a cidade, mas nós todos.

**A4** – Para termos qualidade de vida.

**J** – Como é que eu sei se aquilo que eu quero fazer numa cidade – por exemplo, numa rua ou numa praça – é possível?

**A3** – Há sinais por todos os lados. Por exemplo, se há uma passadeira, há sinais... Quando há um sinal de que é proibido estacionar, já sabemos que é proibido estacionar.

**J** – Às vezes há sinais que nos dizem o que podemos ou não podemos fazer...

**A5** – No parque também há lá um sinal de não dar comer aos animais, também tem lá um sinal.

**J** – E há outros sítios onde diz, por exemplo, não pisar a relva, não é?

**A1** – Há o senso comum.

**J** – O senso comum, também.

**A4** – Às vezes, nos locais públicos, há placas a indicar o sítio onde nós estamos...

**J** – O que é que queres dizer com isso?

[Impercetível]

**J** – Isso era o que o teu colega estava a dizer, não é? Há sinais que nos dizem o que nós podemos e não podemos fazer. Mais ideias.

**A5** – Mas também ela esqueceu-se de referir, porque nem sempre as pessoas cumprem com o que dizem. Porque, por exemplo, não pisar a relva, mas há pessoas que fazem tudo para ir pisar a relva, não podem evitar mandar o papel para o chão e depois não o vão apanhar.

**A3** – A F. disse bem. Nos parques da cidade, diz: “não pisar a relva”, mas há pessoas que... Mas isso também acontece no shopping. Há um sítio certo para fumar e dentro shopping não se pode fumar. No parque da cidade há sítios onde a gente já pode pisar a relva à vontade.

**J** – Na nossa cidade, pode-se brincar na rua?

**G** – [opiniões dividem-se] Sim. Não

**A7** – Há sítios indicados para brincar.

**A2** – Por exemplo, no Parque da Cidade. Se formos para a estrada, chutamos a bola, a bola vai para a rua e podemos ser atropelados!

[Impercetível]

**A4** – No Parque da Cidade, as pessoas que trabalham lá têm muito cuidado para arranjar as coisas, e as pessoas que lá vão às vezes não dão valor.

**J** – Mas eu estava a perguntar sobre o brincar na rua...

**A6** – Tem muitos sítios apropriados: como se referiu, o Parque da Cidade, que tem imensas toneladas de quilómetros e muitos espaços para brincar.

**J** – Vocês acham que é importante brincar na rua?

**G** – [opiniões dividem-se] Sim. Não.

**A4** – Ah, então não é!

**A8** – É importante para o desenvolvimento infantil, para quando você ficar mais velho, não ficar...

**A7** – As pessoas não querem que nós brinquemos na rua, com a bola e isso... Mas há parques, não há? Então porque é que, ali, à beira da Junta, há um parque, mas só pode ir para lá quem tiver as chaves de abrir o parque? Porque é que não pode ser aberto? Se querem que nós brinquemos na rua, devia de haver mais sítios para brincar. Por exemplo, no Parque da Cidade, podemos brincar quase em qualquer sítio, menos no lago. Mas deviam construir mais



sítios para brincar. Assim nós temos consciência, porque estamos perto de um sítio de brincar e onde não é para brincar, não brincamos.

**A3** – Nós estamos a falar em brincar nos parques, mas há parques desatualizados. Os brinquedos onde nós podemos brincar estão estragados e aquilo é no meio da rua.

**J** – Ou seja, os sítios onde vocês podiam brincar, alguns deles estão fechados, outros já estão em más condições, não é?

**A7** – Por exemplo, no meu bairro, eu tinha um parque. Quando aquilo foi construído, havia muito amor e carinho àquele parque. Só que depois, começaram a destruí-lo. Aquilo tinha paus e tábuas presas e começaram a destruir aquilo; agora, aquilo não tem tábuas e já tiraram dois baloiços. Nós pegávamos nos baloiços, mandávamos e aquilo fazia quatro voltas... Depois aquilo foi construído outra vez e voltou a ser destruído. Por isso, era preciso ter um parque para brincar, mas eles têm que pensar que um bairro não é só miúdos – como nós sabemos, num bairro, existem miúdos menos criancinhas... eles deviam ter a consciência que os adolescentes não querem só brincar no escorregão, baloiço, querem mais ação! Por exemplo, lá podia-se fazer um campo de futebol, mas não! Importaram-se mais com o parque para as criancinhas, mas depois não querem que aquilo seja destruído pelos grandes, pela preguiça de construírem um campo de futebol. Assim, ficávamos com aquela parte e aquilo não era destruído por nós, era pelas criancinhas... Eles deviam ter consciência que o mundo não é só de criancinhas bebés.

**J** – Outra questão: na nossa cidade, em que outros sítios, para além da escola, é que nós podemos aprender?

**A2** – Nas bibliotecas. Ou mesmo na rua, com as pessoas no autocarro, no ATL, em casa...

**A5** – À beira das igrejas, ou coisas importantes, tem sempre uma tabuleta a dizer – portanto, por aí aprendemos. No museu tem lá placas a ensinar. Se formos também visitar as Caves do Vinho do Porto, há um guia para nos explicar tudo.

**A4** – Não sei se é na Casa da Música, mas quando se vai para Francos, tem lá uma tabuleta a dizer em que século foi construído, por quem, em que época foi inaugurado...

Nos bancos na estação dos metros, estiveram os seguranças a dizerem...  
Disseram porque é que estiveram lá a atuar...

**J** – Explicaram porque é que tinha sido aquela iniciativa, não é?

**A4** – Sim.

**J** – Mais coisas.

**F** – No Porto, há bastantes *workshops*, como por exemplo, *workshops* de Verão, de eventos, etc. Aqui no Palácio de Cristal há vários *workshops* de trabalhos manuais e mesmo nos museus do Porto, há muita história. A Casa do Elefante, a Casa da Música.

**A1** – Sem ser na escola, podemos aprender desde pequeninos no infantário, que serve para educar as crianças.

**A7** – Desculpa estar-te a interromper, mas nós temos a educação em casa, não é no infantário. Tu tens pais...

**A1** – Eu não estou a dizer educação....

**A7** – Tens que explicar melhor.

**A1** – Puxam muito pelas crianças. Eu tenho uma pessoa da minha família que anda no infantário e a professora dele puxa muito por ele, obrigou-o a pegar num lápis e o miúdo só tem três anos, para fazer os números até 10...

**J** – O Jardim de Infância, apesar de tudo, é uma escola, não é isso?

**A3** – Isso também é uma coisa positiva. No dia-a-dia pode ser uma grande criança, porque foi puxada quando foi pequena. Se tu tiveres uma criança e não puxares por ela, não disseres, “olha, vai arrumar isto”, quando ela crescer, ela não te vai obedecer e isso é importante.

**J** – Na vossa opinião, o que é que nós podíamos fazer para o Porto ser uma cidade melhor?

**A2** – Não cuspir para o chão.

**A3** – Preservar e não ignorar a História do Porto, que é muito importante.

**A7** – Devemos preservar o que é nosso e não estragar o que é de todos. Por exemplo, esta escola é de todos. Pode ter o nome do Gomes Teixeira, que era um grande matemático. Esta escola, posso eu andar nela, mas um velhinho que não anda na escola, esta escola também é dele. Pode não ter andado cá, mas faz parte de onde ele nasceu, de onde ele está a morar. Tudo o que consiste na cidade do Porto, tudo posso dizer que é meu e é deles. Temos a nossa propriedade é certo, mas há sítios que devíamos preservar, porque são nossos. Tudo daqui temos que preservar, porque é nosso.

**A1** – Nós não podemos estragar o que é nosso, senão os outros vão chegar e dizer: “isto afinal não é nada de extraordinário, já está estragado”.

**A5** – Temos que preservar o nosso ambiente.

**J** – Então e coisas que não existam no Porto e que vocês achem que era importante que existissem?

**A1** – Nós temos um campo onde jogamos à bola e há pessoas que vão lá e dizem: “você não pode jogar aí à bola”, e nós respondemos: “não querem que nós joguemos à bola, mas porque é que não podem meter aqui um campo de futebol?”. Aqui também tem espaço para podermos brincar. Os nossos antepassados também brincavam na rua, por isso também tínhamos direito.

**A4** – Mais respeito.

**A5** – Menos políticos.

**J** – O que é que queres dizer com isso?

**A8** – Menos crise.

**A5** – Para a cidade do Porto ficar melhor, tinha que varrer aquilo tudo [os políticos] a eito!

**J** – Mais coisas que não existem na cidade e que gostassem que houvesse?

**A2** – Mais amizade.

**A7** – Por exemplo, nós podemos ter mais liberdade. Quando vocês eram pequeninas, vocês andavam aí com os sapatinhos na estrada, brincavam a outras coisas de antigamente, que não sei porque é que mudou. Eu gosto de ter telemóveis – que dantes não havia – e vamos evoluindo, mas gostava de não evoluir naquela parte da liberdade. As crianças dantes eram mais felizes, porque saíam à rua e iam para a beira dos passeios jogar à carca, iam para cima das árvores, jogavam às escondidinhas, à apanhada, ao iô-iô... e havia mais segurança. Agora, todos os nossos pais têm aquele discurso: “não, não te posso deixar ir, senão és atropelado, raptado ou violado”. Porque é que isto não pode acabar? E acho que nos bairros é que fazemos amizade! Acho que o Rui Rio quer acabar com os bairros e acho que isso não devia acontecer, porque nos bairros é que são constituídas muitas brincadeiras. São pessoas iguais aos outros. Podemos ter uma maneira diferente de atuar com as coisas,

mas algumas pessoas são boas, nos bairros, têm mais ideias de fazer coisas do que as pessoas dos prédios. Acho que bairros é quase a mesma coisa de andar em prédios, não há diferença.

**A6** – Eu acho que falta no Porto mais graffiti. Porque o graffiti é uma arte de bem, e as pessoas só...

**A5** – É uma arte da cidade, uma arte urbana...

**A8** – E pode-se fazer em alguns sítios.

**A6** – É importante referir que, por exemplo, aqui à beira nós passamos e vemos um desenho lindíssimo sobre Shakespeare e isso é uma coisa muito importante, porque não deixa de ser arte, por em vez de estar pintada numa tela, estar na cidade. Porque o graffiti – a ideia – é uma arte.

[Impercetível]

**A2** – Nos bairros há pessoas que renovam as casas. Mas há pessoas, a quem o governo quer renovar as casas, e eles não deixam.

**A4** – Aquilo que o meu colega estava a dizer em relação a brincar na rua, os computadores e as PlayStation vieram estragar isso, porque criaram isso e pronto, as crianças estão coladas àquilo o dia inteiro! Eu conheço pessoas que estão o dia inteiro agarrados a um computador ou a uma PlayStation, a ver se conseguem bater o recorde que não vale para nada.

**A7** – Eu discordo completamente do que o meu colega disse. Vê-se um sorriso na cara de um menino, com uma PlayStation, não é? Mas isso não impede de ir lá para fora. Eu, por exemplo, gosto muito de jogar isso, mas às vezes canso-me de jogar. Sei que há um limite para jogar, tenho que dividir o tempo. Eu sei-me controlar. No Verão, no meu bairro, há quem fique em casa a jogar, mas depois passado uma hora vêm cá para fora, para convivermos todos. Há pessoas que gostam de conviver com as outras e não há muitas pessoas

viciadas. Quando uma pessoa precisa de alguma coisa, vai à internet e vê. Se for no Natal, oferece uma coisa destas, vê um sorriso e fica logo toda contente, por ajudar os meninos.

**A4** – Como referiu o D., acho que antigamente as pessoas eram mais ativas. E não tinham tantas extravagâncias como agora. Eu acho que é uma coisa muito má, que contribui para a obesidade do país, é os quiosques à beira das escolas, que eles estão fartos de ganhar dinheiro com isso. As crianças gostam muito de comer gomas e eles é que os ganham, mas está mal. As brincadeiras não são ativas, só pensam em comer, têm doces. Os quiosques só a gastar dinheiro. Nós temos que mudar.

**A7** – Há um controlo.

**A4** – Deve haver uma moderação e não deve haver quiosques à beira das escolas.

**A8** – Não, F., se não houver à beira da escola, depois não podemos sair sozinhos para ir comprar gomas!

**A4** – Pois, mas eles é que ganham o dinheiro e nós é que ficamos gordos. O país é um dos países que mais obesidade tem, também por esses motivos.

**A6** – Mas antigamente nós também éramos mais ativos porque havia mais segurança, muito raramente éramos assaltados.

**A5** – Eu concordo que antigamente os pais deixavam as crianças sair...

[Impercetível]

**A4** – Não é por comermos uma goma por mês que nos faz mal, apenas estou a dizer o consumo excessivo. Porque o chocolate também tem açúcar, mas

repõe a energia no nosso cérebro, e isso é importante. Mas sem exagero, porque tudo o que é sem exagero, não faz mal.

**A2** – Hoje em dia há muitas pessoas cujos pais não conseguem ter emprego, mas que começaram a trabalhar muito cedo. Hoje em dia, quem não tiver estudos, não consegue ser alguém na vida.

**J** – Vocês ainda se lembram que eu vos estava a perguntar o que é que não havia na nossa cidade e devia haver?

**A4** – A cidade do Porto é belíssima, mas só para quem a protege.

**A7** – A cidade do Porto é uma das mais bonitas de Portugal, e se nós queremos que ela seja ainda mais bonita do que ela é, por favor respeitem a cidade do Porto.

**A3** – Eu gostava que esta escola fosse modernizada, porque ela já deve ter para aí uns 60 anos e eu acho que devíamos aproveitar e remodelar, mesmo que não toda, algumas partes.

**A5** – Nós já mudámos as persianas.

**A4** – Para isso é preciso que as pessoas respeitem o espaço.

**A6** – Antigamente havia mais exigência na escola. A professora do meu pai batia-lhe.

**A7** – Eu concordo que devíamos melhorar esta escola, mas os alunos desta escola não sabem preservar o seu lugar, porque eu andei ali em cima no Bom Sucesso e aquilo tinha uma fonte para bebermos água e aqui tinha duas. Mas nas brincadeiras, isso incomoda as pessoas e é rebeldia carregarmos na ponta e mandarmos água, isso não é preservarmos o lugar, por isso é que cortaram a

água... Fizeram ali graffiti, mas isso fica bem, tenho que concordar. Mas aquele jardim ali, acho que deviam tirar os picos, fazerem ali umas escadas tipo degraus, porque por exemplo, as bolas, como às vezes não temos o controlo da nossa força, as bolas vão muito altas às vezes e vão para cima. Nós temos que subir aquilo com cuidado... Eu acho que aquilo devia ter uns degraus próprios para subirmos e as urtigas deviam ser cortadas. Gastamos dinheiro, mandamos as bolas para ali, furou-se, quem é que paga? A escola não! A escola não quer saber. Todos os intervalos, a nossa alegria é jogar à bola, por isso se as pessoas querem que nós sejamos educados e tenhamos um comportamento decente, acho que deviam fazer o que faz os alunos sorrir e divertirem-se.

**A4** – Uma das coisas que é preciso ser remodelada são as salas de EVT. É uma vergonha ver como o ano passado as torneiras de EVT não funcionaram. A sala já está muito antiga, as casas-de-banho – está bem que sejam limpas –, mas não têm muitas condições para nós irmos lá fazer as nossas necessidades fisiológicas.



Anexo XV - Transcrição do  
GDF 9.º ano Escola EB2,3  
Gomes Teixeira



**Joana (J)** – O que é que é para vocês uma cidade?

[Risos]

**Aluna 1 (A1)** – Um conjunto de casas, população.

**J** – Vocês concordam que o Porto é uma cidade, certo?

**Alunos (A)** – Sim, certo.

**J** – Então porque é que vocês acham que o Porto é uma cidade?

**Aluno 2 (A2)** – É um conjunto de freguesias.

**Aluno 3 (A3)** – É um conjunto de pessoas, de casas.

**J** – Portanto, a parte arquitetónica, digamos assim? Os prédios, as casas... Para além disso? O que é que distingue o Porto, enquanto cidade, por exemplo, de Lisboa?

**A2** – As paisagens, os monumentos.

**A1** – O tipo de estrutura das casas.

**J** – Isso tem a ver com o quê, na tua opinião?

**A1** – Com a visualização das casas, a arquitetura.

**J** – Portanto, acham que a arquitetura varia de cidade para cidade?

**A** – Sim.

**J** – E isso acontece porquê?

**A2** – Por causa dos costumes e comemorações.

**J** – Isso quer dizer exatamente o quê? Explica um bocadinho melhor... Quando dizes costumes estás a falar dos hábitos, da História...

**A2** – Mais a História...

**J** – Quer dizer, lugares diferentes com histórias diferentes, produzem cidades diferentes, é isso?

**A2** – Sim.

**J** – Mais ideias sobre o que é que define uma cidade.

**Aluno 3 (A3)** – O sotaque.

**J** – Essa é uma boa ideia. Queres explicar um bocadinho melhor?

**A3** – A maneira como as pessoas expressam as palavras.

**J** – Mas isso varia de cidade para cidade, ou é mais ampla?

**A3** – De cidade para cidade.

**J** – Notas diferenças se estiveres a falar com uma pessoa de uma cidade aqui próxima?

**A3** – Sim.

**J** – Por que é que achas que isso acontece? Os colegas, se quiserem dar uma opinião, podem dar. Por que é que vocês acham que falam diferente de uma pessoa que seja, por exemplo, de Matosinhos...

**A1** – Porque as regiões variam...

**J** – Mas são próximas, não é?

**A1** – Mas é uma questão de costumes e tradições de falar das pessoas.

**J** – Nesta cidade onde nós estamos, quem é que decide o que é que nós podemos e não podemos fazer?

**A1** – O presidente.

**J** – O presidente? Que tipo de decisões é que ele pode tomar?

**A3** – Políticas.

**J** – Se vocês quiserem jogar à bola na rua, isso depende da decisão do presidente?

**A** – Não. Depende da nossa.

**Aluno 4 (A4)** – Desde que não apareça a polícia, depende da nossa. [Risos]

**J** – É verdade, mesmo na vossa utilização da rua, há coisas que não podem fazer...

**A4** – Subir para os carros, pôr uma saca de plástico a arder...

**J** – Essas decisões sobre o que se pode e não pode fazer, são tomadas a que nível?

**A1** – Pelo conselho geral da cidade.

**J** – Tipo uma Assembleia, é isso? E acham que isso varia de cidade para cidade, esse tipo de regras que têm a ver com a utilização do espaço?

**A1** – Sim, depende também da população que a cidade tenha.

**J** – Depende do número de pessoas? Então, imaginem que têm uma banda de música e querem dar um concerto, por exemplo, naquele largo em frente à Casa da Música. Podem?

**A** – Não. Porque não temos autorização.

**A4** – Isso tem a ver com a utilização do espaço.

**J** – Mas se vocês quiserem ir para lá sentar-se a falar com os amigos, podem?

**A** – Sim.

**J** – Então qual é que é a diferença?

**A3** – É o que vamos fazer. Ao irmos para lá conversar, estamos a ocupar pouca percentagem do espaço, mas para ir para lá com uma banda temos que ocupar muito sítio.

**A4** – E depois há as pessoas que se juntam lá.

**J** – Isso é uma boa ideia. Porque quando estamos com um grupo de amigos, o número de pessoas é mais ou menos controlado, mas quando se faz um concerto, nunca se sabe exatamente quantas pessoas vão estar.

**A2** – E depois podemos estar a perturbar o espaço de outras pessoas.

**J** – Do teu ponto de vista, tem a ver com se aquilo que vamos fazer vai incomodar ou não outras pessoas, é isso? E se nós quisermos, por exemplo, fazer um graffiti na parede, podemos?

**A** – Não.

**A4** – É vandalismo.

**J** – Mas há sítios onde pode fazer?

**A** – Sim.

**A3** – Não tem nada a ver.

**A2** – Quando a Câmara deixa.

**J** – Há sítios onde têm autorização para fazer?

**A3** – *Half-pipes*.

**A** – Sim.

**J** – Então e como é que eu, se quiser ir fazer, como é que eu sei se posso?

**Aluno 5 (A5)** – Passa na rua e vê...

**A3** – Pode ir à Câmara, por exemplo.

**A1** – Em casa.

**J** – Vocês, quando eram pequenos, tinham o hábito de brincar na rua?

**A** – Sim.

**J** – Para vocês não é uma ideia estranha, brincar na rua?

**A** – Não.

**A3** – Quando era mais novo, não era problema. O problema era para as pessoas que andavam à minha volta.

**J** – Agora já não brincam, mas continuam a ocupar o espaço público: se quiserem jogar à bola, se quiserem estar com os amigos. Para vocês, a rua é um espaço que conhecem?

**A** – Sim.



**J** – Sentem-se melhor na rua, aqui à volta da escola, ou perto das vossas casas?

**A** – Perto das nossas casas.

**J** – Para vocês, são espaços diferentes?

**A** – Sim.

**J** – Então e, por exemplo o shopping?

[Impercetível]

**A3** – É fixe para fazer figuras. Vais para lá, não compras nada, mas estás lá...

**J** – Vocês se puderem escolher entre estar na rua com os amigos ou estar no shopping, o que é que preferem?

**Raparigas (Rg)** – No shopping! Nós somos raparigas...

**Rapazes (Rz)** – Na rua.

[Impercetível]

**J** – Portanto, vocês se pudessem escolher, preferiam ficar na rua.

**A5** – Depende um bocado do que se fizer na rua.

**A3** – Futebol.

**J** – Vocês acham que é importante para as crianças brincarem na rua?

**A** – Sim.

**J** – Porquê?

**A3** – Para se habituarem ao ambiente onde moram.

**J** – Ou seja, a rua como um espaço que é quase um prolongamento da casa, é isso?

**A** – Sim.

**J** – E onde se pode estar com a família, com os vizinhos?

**A** – Sim.

**J** – Toda a gente acha que é importante brincar na rua?

**A** – Sim. Claro.

**A2** – Para conhecer melhor...

**A1** – Em casa é um sítio mais privado.

**A3** – Para conhecer novas pessoas.

**J** – Vocês acham que, hoje em dia, para os miúdos que são pequenos agora, que começam a ter um bocadinho mais de liberdade para andar na rua, acham que é importante para eles poderem brincar na rua como vocês brincaram?

**A** – Sim.

**J** – Porquê?

**A1** – Para conhecerem.

**A5** – Para não ficarem viciados na consola.

**J** – Vocês têm experiência com irmãos, primos ou vizinhos mais novos?

**A** – Sim.

**A3** – Sim, a minha irmã. Tem lá um grupo de amigos que gosta de andar com ela e fazer as asneiras deles.

**J** – Na rua?

**A3** – Sim.

**J** – E tu, como mais velho, costumavas estar com eles, supervisionar o que eles fazem na rua?

**A3** – Poucas vezes.

**J** – Achas que eles se sentem protegidos para andar na rua?

**A3** – Sim.

**J** – E vocês também acham?

**A** – Sim. Depende.

**J** – Por exemplo, estes prédios aqui à volta da vossa escola, vocês acham que é um sítio seguro?

**A3** – Não.

**A** – Não.

**J** – Porquê?

**A** – Porque tem muitos carros.

**A5** – É só roubar.

**J** – Assaltos?

**A3** – Aqui ninguém assalta. Só se assalta pessoas de idade, só velhotes.  
[Risos]

**J** – Então vocês têm a percepção que aqui à volta é uma zona perigosa, por causa de trânsito e dos assaltos?

**A** – Sim.

**J** – Então e, se vocês pensarem na cidade do Porto, conseguem identificar algumas zonas onde seja seguro para os miúdos brincarem na rua?

**A3** – Palácio de Cristal.

**A** – O Parque da Cidade.

**A3** – O Kartódromo de Matosinhos.

**J** – Mais sítios.

**A3** – Poucos sítios existem.

**A4** – Parque da Pasteleira.

**A2** – A praia.

**J** – Mas, na vossa opinião, têm que ser sítios como jardins, não é? Assim sossegados, com acesso algo limitado.

**A3** – Aqueles sítios mais isolados.

**J** – Então e na zona mais antiga da cidade, como é que vocês acham que os miúdos de lá fazem?

**A3** – Brincam na mesma.

**A1** – Na Baixa?

**J** – Na zona da Ribeira, na Sé, etc. Como é que acontece lá? Porque eles lá não têm jardins grandes...

**A3** – Vão para o rio.

**A5** – Mas é que vão mesmo. Eu sou de Massarelos e vou para o rio. Eu não sou da Ribeira, e vou para a Ribeira dar umas [impercetível] na ponte. E vou para Matosinhos, para os pilotos.

**A1** – [Impercetível] ...tornar seguro.

**J** – Por exemplo, se os miúdos estão a brincar na rua, há sempre alguém a controlar, é isso?

**A1** – Sim, há alguém maior.

**J** – Portanto, a segurança para estar na rua tem a ver, por um lado, com o espaço seguro e confortável e com alguma limitação mas, por outro lado, tem a ver com a existência de supervisão, não é? Mesmo que não seja assim um jardim muito amplo, se os miúdos não estiverem a ser controlados... É isso que vocês acham?

**A** – Sim.

**J** – E nas outras cidades? Vocês não têm que conhecê-las todas em detalhe, mas têm ideia de que nas outras cidades os miúdos podem brincar na rua, se quiserem?

**A** – Sim.

**A2** – Não.

**A1** – Depende.

**A3** – Por causa dos Mouros...

**J** – Sim, eu sei que vocês vão a Paris. Depois têm que ver por lá se os miúdos brincam na rua, ou não....

**A3** – Se um artista está a brincar em Lisboa...

**J** – Não percebi.

**A3** – [Impercetível]

**J** – Vocês acham que, em Lisboa, é habitual os miúdos brincarem na rua?

**A** – Não.

**A1** – Sim. É tanto como aqui.

**A3** – São chiques.

**J** – Achas que é igual?

**A1** – Sim. Se morarem em zonas que tenham espaços verdes, ainda têm mais hábito.

**A2** – Acho que têm mais lugares para brincar cá fora. Mais liberdade.

**J** – Mais liberdade, de que ponto de vista? De controlo dos pais, é isso que queres dizer? Ou achas que têm mais espaço?

**A2** – Controlo e segurança.

**J** – Na nossa cidade, em que sítios, para além da escola, é que é possível aprender?

**A4** – Biblioteca.

**A3** – Em casa.

**J** – Ok. Queres explicar um bocadinho melhor?

**A2** – Na internet. Na televisão.

**J** – Quem é que também acha que se pode aprender em casa?

**A** – Eu [vários].

**A3** – Com os mais velhos.

**A2** – Com avós.



**J** – Mas são aprendizagens diferentes, certo? Não é a mesma coisa que vocês aprendem aqui na escola?

**A** – Sim.

**A2** – São mais tradicionais.

**A1** – Cultura.

**J** – Essa é uma boa ideia. Queres explicar um bocadinho melhor?

**A2** – Hábitos.

**A1** – Cultura geral dos mais velhos.

**J** – Isso tem a ver com o quê? Com a história da família?

**A1** – Mais ou menos.

**A2** – De como os nossos pais e avós foram criados quando eram pequenos.

**J** – E achas que é importante, aprender isso?

**A** – Não

**A1 e A2** – Sim.

**J** – Podem ser sinceros!

**A5** – Há coisas que...

**J** – Não achas que é importante?

**A3** – É muito antigo. São maneiras diferentes de pensar.

**A2** – Há conselhos que eles dão que se podem aplicar a nós, outros não.

**J** – Portanto, quando me dizias cultural geral, tem a ver com alguns conhecimentos...

**A3** – Sobre História.

**J** – Sim, mas também com essas coisas que vocês diziam: os hábitos das famílias.

**A1** – As tradições e isso.

**J** – Mas vocês acham que esse tipo de coisas está fora da escola? Vocês aqui não aprendem esse tipo de coisas?

**A5** – Tem a ver com a nossa família...

**J** – Vocês acham que a família e a escola se tocam, de alguma maneira?

**A** – Não.

**A2** – Aqui nós aprendemos aquilo onde estamos. E se viemos de outro país, ou isso, não vamos aprender as coisas úteis aqui.

**A3** – Aprendemos um bocado.

**A4** – É fácil, vais à Internet.

**J** – Então e em que outros contextos, para além da escola, é que se pode aprender? Nos sítios onde vocês vivem, por exemplo, existem associações?

**A3** – Sim.

**A4** – Não.

**A3** – Associações de moradores.

**J** – E desportivas?

**A3** – Sim.

**A1** – Há uma piscina.

**A2** – Há o clube Fluvial.

**J** – E vocês têm contacto com esse tipo de associações?

**A3** – Sim, eu tenho uma em Massarelos que fui para lá desde muito novo.

**A4** – Pertenci ao Fluvial dois anos.

**J** – Para utilizar as infra-estruturas, não é? Mas eu estou a dizer associações que organizem atividades desportivas ou música.

**A3** – Não.

**A4** – A gente não faz nada dessas coisas.

**J** – Vocês sentem a falta de iniciativas desse género? De que tipo?

**A3** – Desportivas.

**A5** – Pelo menos o de Paranhos faz sempre um torneiozito de futebol na Páscoa.

**J** – Mas vocês acham que isso devia ser uma coisa a que as associações respondessem, ou acham que deviam ser outro tipo de instituições?

**A4** – Era fixe se houvesse campeonatos de escolas contra escolas.

**A3** – Já existem.

**A5** – Mas aqui nesta escola não há.

**A3** – Esta escola não faz nada.

[Risos] [Impercetível]

**J** – Outra questão: que direitos é que vocês acham que nós temos em relação à nossa cidade?

**A3** – Usufruir dos espaços.

**A2** – Direito a ter casa.

**J** – Esse é fundamental, não é? Mais direitos.

**A3** – Usufruir dos espaços.

**J** – Mas, quer dizer, isso não é um direito generalizado, não é? Porque nós não podemos entrar no quintal das outras pessoas...

**A** – Pois.

**A2** – O direito de votar.

**A1** – O direito de podermos dar as nossas opiniões sobre a cidade.

**J** – Como é que nós podemos fazer isso?

[Impercetível]

**A1** – Na Câmara, podemos manifestar as nossas opiniões e depois, mediante isso, poder mudar o que está mal na cidade.

**J** – Vocês concordam com o que disse a vossa colega? Que nós podemos, se não estivermos satisfeitos com alguma coisa na nossa cidade, dirigirmo-nos à Câmara e reclamar?

**A3** – Mas não vale a pena! Porque quanto mais queixas fizermos, pior é...

**A4** – Eles só querem dinheiro do cidadão...

**A3** – É só dinheiro para corridas.

**J** – Vocês acham que as iniciativas que há ao nível da cidade não respondem àquilo que vocês gostavam, é isso? Mas sentem que se tiverem uma opinião desse tipo – se não estiverem de acordo com o tipo de coisas que se faz na cidade – podem reclamar e são ouvidos?

**A3** – Fica arquivado.

**J** – Se vocês quiserem fazer uma queixa à Câmara Municipal, sabem onde se têm de dirigir?

**A3** – Sim.

**J** – Onde?

**A3** – À... agora esqueci-me do nome...

**A2** – Manda-se uma carta por correio... Ou e-mail...

**J** – Mas, então, vocês acham que a Câmara está recetiva a esse tipo de coisas?

**A3** – Tem que se ir à secretaria.

**J** – E que mais tipos de direitos é que vocês acham que têm, em relação à cidade onde vivem?

**A4** – [Impercetível]

**A3** – Isso não é um direito, é uma obrigação. [Risos]

**J** – E deveres que vocês têm em relação à cidade?

**A1** – Ir à escola.

**A4** – Manter limpa.

**A2** – Espaços verdes.

**J** – Ok, é uma ideia, contribuir para a manutenção dos espaços verdes. Vocês sentem que é um dever vosso dar a vossa opinião sobre o que está bem e o que está mal, na cidade?

**A** – Sim.

**A4** – Mas há muitos que não dão...

**J** – Portanto, vocês acham que a maior parte das pessoas não tem muito interesse em participar?

**A – Não...**

**J –** Ok, essas coisas ficam entre os amigos ou na família, mas as pessoas não têm iniciativa de levar isso às instâncias de decisão. E que direitos ou deveres, na vossa opinião, deviam existir, mas não existem, em relação à cidade? O que é que vocês gostavam de poder fazer e não podem, por exemplo?

**A3 –** Votar.

**J –** Achas que devia ser mais cedo?

**A3 –** Acho. Aos 16 anos.

**A2 –** Não.

**A –** Aos 15. [Vários]

**J –** Vocês já se sentem cidadãos, com a idade que têm agora?

**A1 –** Já.

**J –** Mais coisas que vocês gostavam de fazer e não podem? Ou acham que não podem? Vocês gostavam de organizar e montar uma barraca ali nos Aliados e fazer qualquer coisa?

**A3 –** Vender cachorros quentes!

**J –** Por exemplo: eu sei que vocês agora estão a tentar angariar dinheiro para a vossa viagem a Paris. Se quiserem fazer alguma coisa fora da escola, podem fazer?



**A – Não.**

**A1 – Não temos autorização.**

**J – Mas têm que pedir autorização a quem: à escola, aos pais?**

**A1 – Temos que dar a ideia à escola. Se ela concordar, falar com os pais e depois falar com a Câmara.**

**J – Mas vocês gostavam de fazer qualquer coisa nos Aliados, ou no Palácio de Cristal ou noutro sítio qualquer? Não acham que a vossa atividade tinha outro impacto se estivesse num sítio onde outras pessoas pudessem ver? Ou sentem-se melhor aqui na escola?**

[Silêncio]

**J – Outra questão: o que é que vocês acham que nós podíamos fazer para o Porto ser uma cidade melhor?**

**A4 – Ter mais espaços verdes. A Baixa é só betão.**

[Risos]

**A3 – É verdade. Agora é só cinzento. É só alcatrão. E pedregulhos.**

**J – Para além dos espaços verdes, o que é que poderia tornar o Porto uma cidade melhor?**

**A2 – Mais segurança.**

**A3 – Mais bófia.**

**A2** – Menos vandalismo.

**J** – Menos vandalismo? Queres explicar melhor?

**A3** – E eles para onde iam? Tinham que ir para outro sítio...

**A2** – Os caixotes do lixo queimados e assim... Assaltos, agressividade...

**A3** – Eram extraditados.

**A1** – Reciclar.

**J** – Ok. Por exemplo, em termos de ecopontos, vocês acham que o Porto está bem servido?

**A** – Não.

**A3** – Um ecoponto para cada pessoa...

**J** – Mais coisas que vocês achem que se podia fazer?

**A4** – Uma biblioteca.

**J** – Vocês acham que seria importante, por exemplo, mais concertos?

**A** – Depende.

**A3** – Para quê? Mais barulho. Para gastar dinheiro em concertos, preferia gastar em jardins...

**J** – Açam que era importante haver por exemplo mais museus?

**A3** – Não, os que temos aqui já chegam.

**A2** – Mais monumentos...

**J** – Mais monumentos?

[Impercetível]

**J** – Vocês falaram aqui em algumas ideias: espaços verdes, lixo, violência. Mas o que é que vocês acham que podem fazer, efetivamente, para o Porto ser uma cidade melhor? Ou o que é que vocês acham que pessoas como vocês, da vossa idade, podem fazer para o Porto ser uma cidade melhor?

**A3** – Muito pouco.

[Silêncio]

**J** – Vocês acham que essas decisões – por exemplo, existir mais espaços verdes – acham que está ao vosso alcance, fazer alguma coisa por isso?

**A** – Não.

**J** – Porquê?

**A1** – Se cuidarmos mais do ambiente.

**A3** – Não temos material.

**A1** – Reciclar, não deitar coisas para o chão.

**A3** – Em Penafiel há um papa-chiclas. Caixotes só mesmo para as chiclas. Bonequinhos com uns olhos e uma boca e metes a chicla lá dentro.

**J** – Ou seja, se cada um de nós fizer uma melhor gestão dos resíduos, aí podemos ter uma maior influência ao nível dos espaços verdes, é isso?

**A** – Sim.

**J** – Perto das vossas casas, se se pudesse construir um ringue onde se pudesse jogar à bola...

**A3** – Isso é que era bom!

**J** – Vocês gostavam?

**A** – Claro!

**J** – E como é que acham que era possível?

**A3** – Já se pediu, não fazem nada.

[Risos] [Impercetível]

**J** – Mas vocês já se organizaram para fazer um pedido desse tipo? O que acham que é preciso fazer para fazer esse pedido?

**A1** – Vai-se à Câmara.

**A2** – Pode-se reunir, por exemplo, moradores dos prédios todos e se for mais pessoas, eles consideram mais importante.

**A1** – Abaixo-assinados.

**J** – Quem é que já participou num abaixo-assinado?

**A** – Eu não [vários].

**A3** – Mas à beira da minha casa já houve um para meter lá um [imperceptível] maior...

**J** – E então?

**A3** – Após três anos, resultou.

**J** – E para além dos abaixo-assinados, conseguem encontrar outras formas?

**A** – Greves.

**J** – O que é que vocês acham que é mais eficaz, um abaixo-assinado ou uma greve?

**A** – Uma greve!

**A4** – Um abaixo-assinado.

**A2** – Um abaixo-assinado e, se não resultar, fazer uma greve.

**A1** – São as duas.

**J** – Porquê?

**A1** – Chama a atenção na mesma.

**A2** – Uma greve de fome.

[Falam ao mesmo tempo]

**J** – Eu não tenho mais perguntas, mas queria-vos perguntar se querem fazer mais algum comentário.

**A4** – Cinco anos de luta. Metem um ringue... Daqui a bocado vamos lá a baixo outra vez. Em vez de estarem quietinhos...

**J** – E esse pedido foi feito a quem?

**A1** – Á nossa escola.

[Tornou-se bastante difícil, a partir deste ponto, estimular a participação dos/as alunos/as; tive a nítida sensação de que não estavam minimamente interessados/as em discutir estas questões. Quando me preparava para dar a atividade por terminada, tendo inclusive já desligado o gravador áudio, a docente da Unidade Curricular, que estava presente desde o início, decidiu intervir, começando por admoestar os/as alunos/as pela falta de interesse e de participação. Alguns segundos depois de ter iniciado a sua intervenção, e sentindo que os/as alunos/as estavam “espicaçados/as” pela provocação da Professora, resolvi voltar a ligar o gravador.]

**Professora (P)** – Fazem o percurso de uma para a outra, mas depois não têm muita perceção de que vivem num sítio maior do que isso, onde se passam mais coisas do que isso. Portanto, vocês não têm ideias definidas sobre o que se pode estar a passar fora de vocês e sobre qual pode ser a vossa intervenção. As coisas todas que vocês dizem foram as coisas que ouviram dizer. Quem é que aqui já foi assaltado, ou teve medo? Quando vocês dizem que é preciso mais segurança, é só porque é uma coisa que vocês ouvem dizer que é preciso. Oh M...

**M** – Aconteceu-me isso...

**P** – Sim, mas eu quero saber: vocês circulam na vossa cidade – que não é muito; há muitos sítios do Porto onde muitos de vocês ainda não foram sequer.... Não sabem, na verdade, o que a vossa cidade tem para vos oferecer, não sabem os direitos que têm nela, os deveres que têm para com ela, não é? Vocês circulam mais ou menos livres. Eu acho que aqui ninguém tem medo de andar na rua; porque é que vocês disseram que era preciso mais segurança. Porque é só uma coisa que se diz... Mas vocês...

[Alunos falam; impercetível]

**P** – Essa é outra questão, da ecologia e do ambiente – porque é que falam nisso? Vocês sentem, quando andam pela cidade, sentem um desconforto porque acham que a cidade está mesmo suja e que se passa alguma coisa que era preciso resolver?

**Aluno 1 (A1)** – A cidade está a cair...

**P** – A cidade está a cair! Isto é uma coisa que vocês, de facto, veem, que ninguém referiu...

**A1** – Na Baixa é só casas a cair, professora!

**P** – Ora bem, porque é que vocês dizem essas coisas que é habitual ouvirem –

a segurança, o ambiente –, mas na vida real, na verdade, é algo que a vocês não vos diz nada. Não é uma coisa que vos interesse e em que vocês pensem e que achem que é um problema; na verdade, não é.

**A1** – Tu vais na rua, olhas para o chão e está tudo sujo... É verdade...

[Alunos falam; impercetível]

**P** – Quero só que vocês pensem um bocado como é que usam a vossa cidade e se a vossa vida, na verdade, não é 80% do vosso dia aqui e o resto na vossa casa; mas na vossa existência, na verdade, não há o conceito da cidade. Precisamos de mais espaços verdes... Quem é que aqui usa os espaços verdes que existem? Quando?

**Alunos (A)** – No Verão. Durante a semana ou assim...

**P** – E os espaços verdes que vocês têm não vos chegam porquê? Porque é que é preciso mais?

**Aluno 2 (A2)** – Quando não temos um lado, podemos ir para o outro... Quando estão outros putos a jogar...

**P** – Mas não há só um sítio. Quem está saturado de um sítio pode ir a outro.

[Alunos falam; impercetível]

**P** – Então e o que é que era preciso para não ser a mesma coisa?

[Alunos falam; impercetível]

**P** – Então, os sítios são sempre a mesma coisa... O que é que era preciso para não serem sempre a mesma coisa? O que é que vos falta, que vocês não têm?

**A** – Dinheiro!



**P** – Dinheiro. Acham que para ir aos sítios que vocês vão é preciso dinheiro?

**A** – Não...

[Alunos falam; impercetível]

**P** – Ninguém quer dizer mais nada sobre a sua cidade? Ou sobre a vida na cidade? Ou sobre a vossa ausência de cidade?

**B** – A cidade é uma seca...

**P** – A cidade é uma seca... Porquê, B.?

**B** – Porque é cinzenta... [Risos]

[Alunos falam; impercetível]

**P** – Olhem, esta ideia de que a cidade vai cair, de que ninguém tinha falado, parece-me interessante. É uma coisa que eu acho que vocês reparam mais ou menos e que vos pode causar algum...

**Aluno 3 (A3)** – As paredes estão todas...

**Aluno 4 (A4)** – Ninguém quer saber das coisas...

**P** – Ninguém quer saber das coisas... Ninguém é quem? Porque é que tu não quiseste saber?

**Aluno 5 (A5)** – Estás evoluída, oh J....

**P** – A cidade está a cair...

[Alunos falam; impercetível]

**P** – Então, o que é que vocês acham que podiam fazer... Aliás, interessa-vos que a cidade esteja a cair, ou nem por isso?

**Aluno 6 (A6)** – Desde que a minha casa não caia, por mim...! [Risos]

**P** – Então, uma coisa é vocês verem que a cidade está a cair, outra coisa é se vocês se interessam por isso, ou não...

**Aluno 7 (A7)** – Eu interesso-me! Estás na rua, estás a apanhar o lixo...

[Risos] [Alunos falam; impercetível]

**P** – Mas só vos interessa que a cidade esteja a cair, se vos cair uma pedra na cabeça? Se não, deixa lá estar... Se não passar na vossa rua, se não interessar, pode cair à vontade, é isso?

**A** – Não! Por causa das outras pessoas que lá vivem....

**P** – Há muitos prédios devolutos na Baixa, mas não vive lá ninguém. Se eles caírem, não interessa?

**A** – Interessa... [Impercetível] Estraga a paisagem...

**P** – Essa ideia é importante: estraga a paisagem, mas tudo bem... Ninguém se interessa....

[Alunos falam; impercetível]

**A** – A História...

**P** – A História, mas a História interessa para quê?

**Aluno 8 (A8)** – Os turistas gostam da História... Nós podemos aproveitar o turismo...

**P** – Então é o que é que vocês podem fazer para a cidade não estar a cair?

**Aluno 9 (A9)** – Fazer obras!

**Aluno 10 (A10)** – Sim!

**P** – Vocês?

**A** – Não! [Risos]

[Alunos falam; impercetível]



## Anexo XVI - Guião dos GDF com as escolas



- O que é uma cidade? O Porto é uma cidade? Porquê?
- Quem decide o que se pode ou não pode fazer na cidade? Como se sabe se o que queremos fazer é possível ou não?
- Na nossa cidade, pode-se brincar na rua? Porquê? E noutras cidades? Porquê? Quem decide? Como? É importante brincar na rua? Porquê?
- Na nossa cidade, onde (em que sítios) podemos aprender? E para além da Escola e da família, há outros sítios onde podemos aprender? Que tipo de coisas aprendemos nesses sítios?
- Que direitos temos em relação à nossa cidade? E que deveres? Que direitos/deveres deviam existir?
- O que podíamos fazer para o Porto ser uma cidade melhor?
- O que é que os/as meninos/as como vocês podem fazer para tornar a nossa cidade um sítio melhor? Os/as adultos/as costumam dar atenção à opinião das crianças sobre estas questões?





**Anexo XVII - Guião das  
entrevistas às associações  
locais**



## **Guião para as entrevistas nas Associações Locais**

- ♦ Funcionamento da associação (historial, valências...)
- ♦ Projectos e/ou actividades de intervenção? Como divulgam?
- ♦ Envolvimento com Escolas e Junta de Freguesia? Em que aspectos?
- ♦ Envolvimento com outras associações?
- ♦ Que problemas (educativos) da freguesia têm mais reflexo na vida da associação?
- ♦ Participam no Conselho Municipal de Educação? Como?
- ♦ Que sentido tem hoje uma associação deste tipo?
- ♦ Qual o seu papel educativo?



## Anexo XVIII - Guião do GDF com as associações



## Projeto “Massarelos, Freguesia Educadora”

Grupo de Discussão Focalizada – Associações de Cidadãos/ãs

### PLANO DA SESSÃO

Moment o	Hora	Actividade
1	21:00h	Recepção aos/às participantes
2	21:15h	Abertura da sessão de trabalho, com distribuição e leitura do texto explicativo
3	21:25h	<b>Quebra-gelo:</b> num saco são colocados papéis numerados (conforme o número de participantes), sendo que cada participante deve retirar um número sem olhar. Os números são depois sorteados, sendo que cada participante deverá referir o seu nome, a organização que representa e as suas expectativas em relação a esta iniciativa/à actividade em concreto
4	21:45h	<b>Hoje sonhei com Massarelos:</b> cada participante deverá registar, por escrito, individualmente, cinco aspectos relevantes da sua “visão”
5	21:55h	Cada participante partilha com o restante grupo as notas que tomou, sendo que os/as restantes participantes devem atentar ao que é referido, procurando semelhanças ou divergências com as suas próprias “visões”.
6	22:15h	Discussão acerca do que se manteve inalterado: o que é valorizado, de entre o que já existe em Massarelos. Registo dos aspectos considerados fundamentais
7	22:40h	<b>Três desejos para Massarelos:</b> o que é necessário/o que podemos fazer para concretizar a mudança projectada; de que modo estamos dispostos a participar no desenvolvimento sócio-educativo da Freguesia
8	23:00h	Encerramento da sessão, com a síntese dos momentos fortes e agradecimento pela presença e participação





## Anexo XIX - Guião do GDF com as empresas



## Projeto “Massarelos, Freguesia Educadora”

### Grupo de Discussão Focalizada – Empresas Locais

#### PLANO DA SESSÃO

Moment o	Hora	Actividade
1	21:00h	Recepção aos/às participantes
2	21:15h	Abertura da sessão de trabalho, com distribuição e leitura do texto explicativo
3	21:25h	<b>Quebra-gelo:</b> num saco são colocados papéis numerados (conforme o número de participantes), sendo que cada participante deve retirar um número sem olhar. Os números são depois sorteados, sendo que cada participante deverá referir o seu nome, a organização que representa e as suas expectativas em relação a esta iniciativa/à actividade em concreto
4	21:45h	<b>Hoje sonhei com Massarelos:</b> cada participante deverá registar, por escrito, individualmente, cinco aspectos relevantes da sua “visão”
5	21:55h	Cada participante partilha com o restante grupo as notas que tomou, sendo que os/as restantes participantes devem atentar ao que é referido, procurando semelhanças ou divergências com as suas próprias “visões”.
6	22:15h	Discussão acerca do que se manteve inalterado: o que é valorizado, de entre o que já existe em Massarelos. Registo dos aspectos considerados fundamentais
7	22:40h	<b>Três desejos para Massarelos:</b> o que é necessário/o que podemos fazer para concretizar a mudança projectada; de que modo estamos dispostos a participar no desenvolvimento sócio-educativo da Freguesia
8	23:00h	Encerramento da sessão, com a síntese dos momentos fortes e agradecimento pela presença e participação



Anexo XX - Análise de  
conteúdo da entrevista ao Eng.  
Afonso Cabral



# Análise de Conteúdo da Entrevista ao Eng.º Afonso Cabral (Junta de Freguesia de Massarelos)

06/07/2006

<b>Dados sobre o entrevistado</b>	<i>Percurso Académico</i>	“O meu percurso académico é na área da Engenharia, Engenharia de Sistemas”
	<i>Percurso Profissional</i>	“(…) inicialmente (…) trabalhei como Engenheiro de Sistemas durante uns anos”
		“(…) entretanto, assumi tarefas de Gestão”
		“[hoje em dia] o meu percurso profissional está centrado em Gestão de Empresas”
		“(…) tenho um hobby, se quiser, que é aqui na Junta”
<b>Dados sobre a instituição</b>	<i>Estrutura orgânica da Junta</i>	“(…) não existe claramente a noção de “pelouro”, mas nós definimos divisões de áreas entre os membros do executivo”
		“(…) foram definidas as áreas que eram importantes para a Freguesia e (...) dentro dessas áreas procurou-se encontrar pessoas com a máxima experiência (...) para que (...) a aplicação prática das políticas que vão ser lançadas tivesse o maior sucesso”
	<i>Funções desempenhadas pelo entrevistado</i>	“(…) as minhas responsabilidades são (...) a área do Ambiente, a área do +Emprego, que envolve empresas e desempregados, e a área da Inovação”
	<i>Sinergias Locais</i>	“A Junta de Freguesia tem, por exemplo,

no pelouro da Educação, um representante que está presente nas assembleias das escolas com regularidade”

“(…) na área social ou na área empresarial, temos desenvolvido um trabalho importante de aproximação”

“(…) uma relação de parceria entre entidades que têm, no ponto de encontro, sinergias importantes para trocar e para aproveitar”

“[Entre a Junta, as empresas e as escolas] tem havido uma relação cada vez mais favorável e mais próxima”

“(…) no sentido de não estarmos a replicar estruturas, não estarmos a replicar obrigações nem responsabilidades”

**Dados sobre o**  
**projecto**

*Objectivos*  
*Projecto*

*do*

“(…) decorre de uma necessidade básica da Freguesia”

“(…) ter mais sucesso do que qualquer outro instrumento que actualmente exista no combate ao desemprego”

“(…) mecanismos, de acções e de meios que vamos utilizar para combater, em toda a linha, aquilo que são os motivos e as razões de as pessoas estarem desempregadas”

**Dados sobre o**  
**projecto**

*Objectivos*  
*Projecto*

*do*

“(…) um projecto que visa encontrar soluções de empregabilidade para os desempregados”

“(…) pretende-se é pegar em cada inquérito, (...) [perceber as



características do indivíduo, e] porque é que ele está desempregado”

“(…) encontrar soluções de empregabilidade sustentada para os desempregados”

“(…) aquilo que é essencial que exista nesta altura (...) tem a ver com o apoio social, com o apoio psicológico e com a formação”

“(…) para as empresas também terem recursos de qualidade e de acordo com aquilo que são [as suas] necessidades”

“(…) dar (...) às empresas e às pessoas que estão ainda na vida activa, os melhores mecanismos e os melhores recursos para que possam, em função das suas responsabilidades, desenvolver o seu trabalho da melhor forma possível”

“O objectivo, junto das empresas, é tentarmos dar mais capacidade de gestão às empresas”

“(…) permitir, em primeiro lugar, que as empresas tenham menos possibilidades de encerrar as portas”

**Dados sobre o  
projecto**

*Objectivos  
Projecto*

do “(...) nós vamos dar melhor capacidade, mais meios e mais ferramentas às empresas, e com isso podemos prevenir algumas situações mais complicadas em algumas empresas (...), vamos ajudar a que o desemprego não aumente por essa via”

“(…) permitirmos que essas empresas se desenvolvam, que cresçam, serão

criadas novas oportunidades de trabalho nessas empresas”

*Estrutura do Projecto* “(...) tínhamos expectativa de demorar um semestre a concluir os inquéritos na rua”

“(...) algumas oportunidades que apareceram ao longo do projecto que só deveriam aparecer na segunda fase”

“Essa parte de análise, deverá começar na segunda fase do projecto”

“[Estamos a pôr em prática] algumas das etapas que pertenciam à segunda fase, num período em que ainda não acabámos os inquéritos”

“Na segunda fase, o projecto faz um levantamento dos inquéritos realizados na primeira fase”

*Relevância do Projecto no contexto de outros meios de combate ao desemprego* “(...) usamos (...) vários mecanismos diferentes daqueles que foram sendo utilizados pelas entidades que têm maior responsabilidade para combater o desemprego”

“(...) tratar as pessoas todas de forma individualizada”

“(...) não vamos olhar apenas a factores académicos ou profissionais, vamos olhar do ponto de vista social e (...) psicológico”

“(...) achamos que temos meios [que não existem noutras entidades] mais capazes de conseguir combater de forma mais eficaz”

“(…) ter a capacidade de, de forma individual, perceber onde é que são essas fragilidades e de que forma é que nós podemos agir”

“(…) ideia não é tratar as pessoas por grupos”

“(…) ajudá-los a colmatar essas dificuldades, dando-lhes meios, dando-lhes ferramentas”

“Era mais difícil fazer isto de uma forma mais global, porque o universo aumenta significativamente”

“(…) nós conseguimos ir mais longe, com maior detalhe, com mais cuidado, e conseguimos tratar cada pessoa de forma individual”

“(…) dentro daquilo que nos é possível intervir (...), eu estou seguro de que poderá ser um contributo importante [para o desenvolvimento das pessoas e das empresas]”

“(…) o +Emprego estará numa situação privilegiada para indicar as pessoas que estão desempregadas, mas que têm perfil para preencher o espaço que surgir nessas empresas”

<b>Dados sobre o projecto</b>	<i>Indicadores da</i>	“(…) projecto ultrapassou as nossas
	<i>Eficácia/Sucesso do</i>	expectativas”
	<i>Projecto</i>	“(…) cumprimos, em relação ao período dos inquéritos”
		“(…) na primeira fase do projecto, já conseguimos encontrar posição de

emprego para cinco pessoas”

“(…) já há pessoas que estão a trabalhar graças a uma acção do Projecto +Emprego”

“(…) temos que concluir que as expectativas estão a ser ultrapassadas”

“(…) empresas que, quando têm oportunidades de trabalho, possam contratar profissionais com a qualidade de que necessitam (…) e elas vão conseguir, com certeza, desenvolver melhor a sua actividade”

“(…) é um projecto que, infelizmente, vai ser sempre necessário”

*Destinatários/as do Projecto* “Alvos de intervenção são os desempregados”

“(…) todos os indivíduos que estejam em fase de pertencerem à população activa e estejam fora do mercado de trabalho”

“Dentro deste grupo (…) [existem] grupos muito diferenciados, de pessoas com problemas e fragilidades muito diferentes”

“[O desempregado] está afastado da realidade do mercado de trabalho actual”

**Dados sobre o projecto** *Acções futuras no contexto do Projecto* “(…) organizar acções de formação, nós próprios ou através de parceiros”

“(…) vamos tentar tirar partido e fazer parcerias (…) daquilo que outras entidades possam já estar a fazer”

“Aquilo que não existir (…) a Junta vai ter que encontrar formas de criar esses

meios”

“(…) obviamente não se encerrará dentro de Massarelos, contactaremos com certeza com outras entidades”

“O Gabinete de Orientação terá como objectivo trabalhar para (...) os trabalhadores, estejam eles desempregados ou (...) empregados, e apoio às empresas”

“Do ponto de vista dos trabalhadores, o objectivo é orientar carreiras”

“(…) o Gabinete de Orientação também tem de ter a capacidade de receber os desempregados que não preencheram o inquérito”

**Concepções**                      *Situação actual em*  
**sobre emprego,**                *termos de Emprego/*  
**formação,**                      *Desemprego*  
**desenvolvimento**

“(…) não é, infelizmente, só em Massarelos, nem só no Porto, é pelo país inteiro, o desemprego está a aumentar”

“(…) há poucos instrumentos e poucos meios que têm capacidade efectiva para combater [o problema do desemprego]”

“(…) a Junta entendeu poder (...) criar ferramentas e mecanismos novos, que permitissem ter mais sucesso no combate ao desemprego”

“(…) não a totalidade, nem [o Projecto] nunca terá como expectativa desaparecer o desemprego em Massarelos”

“Portugal tem um problema complicado ao nível económico, e isso é uma das

**Concepções  
sobre emprego,  
formação,  
desenvolvimento**

*Razões para as  
situações de  
desemprego*

razões que tem levado a que o desemprego tenha aumentado”

“[o desemprego] vai aumentar seguramente no futuro, porque nós precisamos é de meios capazes”

“(…) olhar para cada pessoa no sentido de percebermos quais são as razões que levam essa pessoa a estar desempregada”

“(…) porque é que eles estão fora do mercado de trabalho, quais são as dificuldades que eles têm de inserção no mercado de trabalho”

“(…) análise das fragilidades é que nos vai dizer que tipo de instrumentos é que nós temos que disponibilizar às pessoas”

“(…) uma pessoa que tem um problema relacionado com o álcool e que esse problema é impeditivo da sua entrada no mercado de trabalho”

“(…) outras pessoas, provavelmente, que têm problemas ligados à droga, vamos encontrar outras pessoas que têm problemas que podem ser do ponto de vista psicológico, de falta de confiança, de desânimo, em alguns casos de casos depressivos”

“(…) pessoas que não têm formação, que não sabem trabalhar com um computador”

“Enquanto nós tivermos desempregados na freguesia, nós vamos ter de continuar a trabalhar no sentido de resolver o

problema dessas pessoas”

*Papel do Projecto +Emprego* “[Acção do Projecto será] no sentido de (...) atenuar ou fazer mesmo desaparecer [as fragilidades e os problemas dos indivíduos]”

“(...) ajudá-los, amanhã, não só a voltarem ao mercado de trabalho, mas sobretudo que (...) voltem de forma sustentada”

“[Acção sobre desempregados deverá ser] mais incisiva na orientação [das carreiras], na preparação das pessoas para entrevistas, na elaboração de currículos, na contínua tentativa de resolver as fragilidades e os problemas”

“(...) o ciclo normal de tratamento de cada desempregado, analisando as suas fragilidades, encontrando os mecanismos, novamente, para sustentar a sua entrada no mercado de trabalho”

“(...) através de mecanismos que podemos transmitir [às empresas], como a capacidade de elaboração de orçamentos, a capacidade de gerir a tesouraria, perceber quais são os tipos de apoios a que as empresas podem recorrer”

**Concepções sobre emprego, formação, desenvolvimento** *Emprego/Formação como necessidade*

“(...) as respostas [quanto às necessidades] vão-nos ser dadas através da análise que nós vamos fazer a cada indivíduo”

“[formações] que permitam que essas pessoas ganhem conhecimentos nessas

áreas”

“(…) uma necessidade absoluta, básica das pessoas, não é, que é trabalhar, ter um meio de subsistência, ter um meio de progressão profissional”

<b>Concepções sobre emprego, formação, desenvolvimento</b>	<i>Papel dos/as desempregados/as na sua empregabilidade</i>	“(…) para que as suas capacidades sejam úteis para o mercado de trabalho, e isso potencie a sua reinserção”
--	---	---

“(…) se tivermos os empregados adequados e ajustados às necessidades das empresas, mais facilmente eles vão inseridos nessas empresas e mais rapidamente vão abandonar a situação de desemprego”

“(…) quem esteja inserido no mercado de trabalho, mas pretende progredir, pretende evoluir em termos de carreira profissional, que mecanismos é que pode ter”



Anexo XXI - Análise de  
conteúdo da primeira  
entrevista ao Presidente da  
JFM



# **Análise de Conteúdo da Entrevista ao Presidente da Junta de Freguesia de Massarelos**

**17/01/2007**

<b>Dados sobre a Junta de Freguesia</b>	<i>(Novos) Âmbitos de intervenção</i>	<p>«eu acho que a Junta de Freguesia tem de ter um carácter educativo, um carácter pedagógico, mas também um carácter informativo»</p> <p>«Podemos também a nível educativo ter e obter a importância sobretudo no nosso dever, que é de trazer novas ofertas à população»</p> <p>«apostou-se numa diversidade cultural, apostou-se em música tradicional portuguesa, apostou-se na formação musical dos idosos e das crianças, na criação de Feiras do Livro para os incentivar à leitura, na criação de exposições»</p> <p>«Eu penso que no papel educativo de uma Junta de Freguesia isto tem que acontecer, tem que ser um processo gradual, mas de que as Juntas não se podem, de modo algum, dissociar, porque têm essa</p>
---	---------------------------------------	---

obrigação de ter uma ligação educativa, e as associações, por sua vez, também, junto das suas áreas de incidência»

«penso que o projecto Mais Emprego, e principalmente o projecto Mais Ambiente foram dois projectos que vieram trazer aquilo que é uma novidade nas acções normais de uma Junta de Freguesia»

«poderia chegar-se aqui, e era uma posição com certeza muito mais cómoda politicamente, dizer que a Junta não tem meios para tratar do problema do emprego. Não tem (...), mas o nosso entendimento não é esse (...), a freguesia tem desempregados, é uma preocupação sobretudo que agora assola muito o norte do país e que achámos que a Junta podia ter um papel activo e importante nesse sentido»

«Se essas empresas se conseguirem desenvolver e conseguirmos integrar alguns daqueles que são os desempregados que nós fizemos a identificação

passarem a uma situação melhor»

«o problema do desemprego infelizmente existe noutras freguesias, e acho que ninguém se deveria dissociar dessa problemática, porque também não nos devemos dissociar daqueles que são também os problemas da população»

«eu penso que este projecto terá muita importância no desenvolvimento da freguesia (...), se nós combatermos o desemprego, se ao mesmo tempo dermos formação à pessoa, penso que a partir daí estaremos a contribuir, obviamente, para o desenvolvimento da freguesia»

«[O desenvolvimento destes projectos] enquadra[-se] numa nova forma de ver a freguesia»

*Papéis (mais) tradicionais*

«durante o primeiro ano de mandato tentámos que o centro de convívio da Junta de Freguesia de Massarelos sofresse uma dinamização»

«Procedemos à contratação

de uma animadora, essa animadora tem vindo a desenvolver actividades, nomeadamente na área dos trabalhos manuais»

«Iniciámos as aulas de formação musical, reabilitando algo que já existiu aqui há muitos anos, que eram as “modinhas do nosso tempo”»

«iniciámos no âmbito da expressão física, ou seja, para de facto terem actividade física, em colaboração com uma associação desportiva, aulas de tai-chi»

«no tai-chi já não participa só quem é do centro de convívio da Junta de Freguesia de Massarelos, pode-se inscrever quem tem mais de 55 anos na freguesia de Massarelos»

«ao nível do lazer, nomeadamente nos passeios, também começámos a abrir as inscrições aos outros centros de convívio»

«ao mesmo tempo começámos também pela expressão físico-motora

			para todas as crianças das escolas primárias»
			«criámos campos de férias para, nas interrupções lectivas, os pais estarem descansados e as crianças poderem estar em sítios onde são acompanhadas por técnicos competentes»
<b>Dados sobre a relação entre a Junta e as associações locais</b>	<i>Associações de Moradores</i>		«Existem as associações de moradores que acabarão por ser uns parceiros privilegiados da Junta, descentralizando nas zonas específicas onde eles têm acção»
			«cada um deles tem uma área de incidência que depois nos faz sentir, quer os problemas, quer os anseios da população de uma forma mais directa»
	<i>Instituições religiosas</i>	<i>de cariz</i>	«habitualmente, também operam na Junta, sem fins lucrativos e de cariz social»
			«Com as paróquias temos uma óptima relação»
			«temos um acordo de colaboração permanente [com a Igreja do Corpo Santos de Massarelos] porque é lá que funciona o segundo posto de enfermagem, nós

assumimos algumas  
despesas anuais»

«costumamos realizar as  
festas de S. Telmo, que são  
as festas do padroeiro»

«os ciclos de concertos  
corais costumam ser lá em  
parceria»

«na paróquia do Santíssimo  
Sacramento em Guerra  
Junqueiro (...) funcionámos  
igualmente em parceria,  
nomeadamente na  
resolução de pequenos  
problemas que eles agora  
tiveram com o licenciamento  
de uma obra»

«ainda na semana passada  
nos contactaram por causa  
de uns problemas de  
mobilidade e trânsito e falta  
de iluminação que havia ali  
naquela zona, nós  
imediatamente fizemos lá  
uma visita e já diligenciámos  
junto da Câmara a solução»

#### *Vertentes de apoio*

«penso que o papel da  
Junta, em primeiro lugar é  
dizer que está disponível  
para apoiá-las nas suas  
acções»

«pode apoiar logisticamente,  
pode apoiar financeiramente  
ou pode apoiar assumindo



uma parte da organização desse mesmo evento»

«Aqueles que têm actividade mais corrente, essas nós já estamos a estabelecer anualmente formas de colaboração»

«é nosso entender que a Junta não se deve imiscuir na vida normal de uma associação, deve estar disponível para ouvir e para colaborar em tudo aquilo que é solicitado, mas mantendo a hegemonia e a imparcialidade»

*Importância  
relações*

*destas* «eu acho que só faz sentido trabalharmos lado a lado, e somente lado a lado é que se consegue resolver os problemas da freguesia»

«essas associações, esse movimento associativo, essa franja associativa tem que ser parceira do poder político, nomeadamente das Juntas, que são aquelas que estão mais próximas da população»

«por exemplo, uma associação cujo papel esteja relacionado com o desporto, tem que promover a iniciativa desportiva, mas no

âmbito de que aquilo seja formação para crianças e jovens»

«fazer-lhes perceber [aos/às jovens] que aquilo que eles apreendem no desporto só faz sentido se depois o transpuserem para a sua vida normal, eu penso que aí também é um papel educativo que as associações têm que ter»

«aquilo que as associações fazem pela Junta de Freguesia, sensibilizar, orientar, tentar suscitar a resolução de alguns problemas»

«eu penso que [o movimento associativo] mereceria um abanão para que elas pudessem começar a trabalhar»

«penso que de facto temos associações que poderiam criar sinergias»

«o executivo mensalmente vai a uma colectividade e convida as outras a ir para se falar dos problemas das colectividades todas»

«[O papel da Junta será de] tentar abrir as mentalidades e fazendo-os compreender

**Dados sobre a relação** *Escolas EB1*  
**entre a Junta e as**  
**instituições educativas**

aquela que é a nossa lógica  
e que é só juntos é que faz  
sentido trabalhar»

«temos boa relação»

«são aquelas que têm  
ligação mais directa à  
autarquia, porque são  
estabelecimentos da  
Câmara Municipal do Porto»

«assegurámos a montagem  
de uma vedação para evitar  
que as crianças fugissem,  
que era um problema que se  
verificava muito»

«asseguramos também uma  
comparticipação que é  
importante para manter os  
porteiros nessas escolas»

«há de facto uma ligação  
directa com a escola, com  
as associações de pais, com  
o movimento educativo»

«combater o absentismo e  
para criar condições e  
qualidade no ensino e acho  
que aí a Junta também pode  
ter uma palavra a dizer»

*Escolas EB 2, 3 e*  
*Secundárias* «estamos representados nos  
conselhos gerais das EB2, 3  
e das Secundárias»

«na Escola Secundária  
Infante D. Henrique têm um  
grupo folclórico do qual

somos parceiros, em contrapartida eles têm feito alguma animação cultural pela freguesia e nós costumamos apoiá-los logisticamente»

«estamos neste momento também a estudar na Escola Infante D. Henrique, com um grupo de teatro que lá foi criado, a forma daquele grupo de teatro se manter e crescer e ao mesmo tempo envolver pessoas também da freguesia»

*Importância  
relações*

*destas* «estamos sempre disponíveis, nomeadamente com as associações de pais, para encontrar algumas soluções e resolver alguns problemas»

«a parceria na área da educação está a ser, na nossa óptica, muito bem conseguida, tem pernas para andar, muitas vezes não tem é os meios, mas isso também com alguma criatividade estamos a conseguir ultrapassar»

Anexo XXII - Análise de  
conteúdo da segunda  
entrevista ao Presidente da  
JFM



# Análise de Conteúdo da Entrevista ao Presidente da Junta de Freguesia de Massarelos

02/04/2007

**Relação Junta – Escolas EB1**  
**Escolas**

♦ É permanente no que diz respeito ao fornecimento de materiais de limpeza, de consumíveis (nomeadamente, alimentação), de serviços de segurança e do suporte à realização das actividades de enriquecimento curricular que se refiram à área do Desporto

♦ É esporádica no que diga respeito ao apoio à realização de eventos festivos e de actividades relacionadas com projectos pontuais

♦ A relação com as EB1 sob a alçada directa da Junta de Freguesia é equitativa, não havendo relações privilegiadas com uma Escola em detrimento de outra(s)

♦ Cabe à Câmara Municipal do Porto, e mais directamente às Juntas de Freguesia, tudo o que, na vida nas Escolas, diga respeito à manutenção de infraestruturas, ao fornecimento de consumíveis e à contratação de pessoal

		auxiliar
<i>Conselho Municipal Educação</i>	<i>de</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Representante dos Presidentes das Juntas de Freguesia do Concelho do Porto, que, antes da realização de encontros, contacta com os restantes Presidentes de Junta, no sentido de auscultar os problemas</li> <li>◆ Duas principais preocupações referem-se à conclusão da Carta Educativa do Porto e à Educação Pré-Escolar</li> </ul>
<i>Principais problemas educativos</i>		<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Apoio educativo a crianças com dificuldades de aprendizagem</li> <li>◆ Degradação física de algumas infraestruturas</li> <li>◆ Problemáticas do insucesso, abandono e absentismo escolar, bem como da insegurança, não têm grande expressão</li> </ul>



Anexo XXIII - Análise de  
conteúdo da entrevista à  
Professora da Escola EB1 do  
Bom Sucesso



## Análise de Conteúdo da Entrevista com Professora da Escola EB1 do Bom Sucesso

06/04/2007

Dados sobre a entrevistada e a instituição	a <i>Funções desempenhadas</i>	«comecei lá como professora titular de turma»
	a <i>na Escola</i>	«estive à frente da assembleia de escola durante três anos»
		«depois estive no [conselho] executivo»
	<i>Características da população escolar</i>	da «a turma dividia-se mais ou menos a meio, que é uma coisa que caracteriza aqui esta escola (...), uma metade, praticamente da população escolar vem de fora (...), de Gondomar, de Valongo, de Gaia, etc.»
		«num dia da semana em que os miúdos entram para o inglês na sala, que é no meu sector, e enquanto que o professor vem e não vem, eu não consigo ouvir os meus alunos na sala, porque eles berram, gritam, batem com as portas, porque eles estão lá, estão sozinhos»
		«eles [as crianças] são muito práticos, querem é

comunicar e continuar para a frente, se é numa língua, se é na outra, ou se é nas duas ao mesmo tempo, tanto se lhes dá [referindo-se às relações com crianças de outras etnias ou com deficiência auditiva]»

*Ambiente intrainstitucional*

«o ambiente é de tal ordem [bom], que quem aqui fica não quer sair (...), parece que não, mas isso ajuda muito, a resolver, a predispor para o trabalho, a criar equipa»

«trabalha-se em equipa, formando equipa, integrando, acolhendo, criando relações»

**Dados sobre a relação entre a instituição e a Junta de Freguesia** *Com anteriores executivos*

«a relação sempre foi boa, (...) [mas] teve fases»

«a relação que parecia que era boa no início, até porque tinham afinidades políticas (...), descambou de tal maneira»

«porque antes de haver educação física, que agora há, essas coisas nós já tínhamos (...), tinha professora de música»

«tínhamos uma boa professora de educação física, tínhamos, sei lá,

muitas outras coisas, e perdemos, perdemos tudo à conta da má relação»

«ainda conseguimos algumas coisas, além dessas pequeninas obras [como um telheiro sobre o portão da entrada], sempre nos dispôs, sempre *toner* para as máquinas fotocopadoras»

*Com o actual executivo*

«as escolas têm giz e quadro, papel higiénico e essas coisas que a Junta fornece»

«conseguimos uma coisa importantíssima, que foi o porteiro (...), os pais não queriam e nós também achávamos que tinham razão, mudar, porque ele já conhecia os miúdos, os miúdos já o conheciam»

«eu estou convencida que mesmo este executivo, se tivesse dinheiro, apoiava»

«quando a Junta tem alguma actividade que quer dar relevo, vem o Presidente, vem o fotógrafo e nós apresentamos os meninos»

«nós contamos com o apoio da Junta para as diversas

		actividades, colaboramos bastante»
		«usufruímos do A.T.L. da Junta, que é o único A.T.L. a apoiar directamente aqui a escola»
		«São iniciativas da escola, e depois a escola pede ajuda, e a Junta dá-nos o apoio que precisamos»
<b>Dados sobre o contexto sócio-educativo da área de influência da instituição</b>	<i>Relação com outras instituições educativas</i>	«éramos nós e o Gólgota, o que havia, e isso permaneceu, foi uma coesão muito grande entre aquele grupo que deu aquele pontapé de saída»
	<i>Iniciativas culturais locais</i>	«algumas das crianças que eu recebi lá [do Bairro do Vilar], tinham um trabalho muito giro, os moradores tinham actividades culturais muito interessantes (...) [como] danças, teatros e tudo o mais»
		«eu tinha uma criança com uma vida muito complicada, (...) a história familiar na escola era conhecida por ser muito difícil, e a miúda ia amparadinha para se ir meter ali naquele grupo da associação de moradores, porque as outras chamaram-na para ali»

		«faz muita falta uma revitalização do movimento associativo»
<i>Características da população</i>	da	<p>«as pessoas já não vivem no centro da cidade, portanto, as pessoas mais antigas já não vivem aqui»</p> <p>«é aqui que a nossa comunidade se divide, porque (...) enquanto que a resposta para aqueles que querem progredir estudos, com a visão da universidade, (...) está bem organizada (...), a resposta para aqueles que não vão progredir estudos até à universidade é que não tem»</p> <p>«nas sociedades actuais não é líquido que a universidade seja a melhor saída...»</p> <p>«a dispersão das cidades, as cidades começam a perder os seus bairros, descaracterizam-se os bairros e isso é quase uma inevitabilidade no nosso tempo»</p>
<b>Dados sobre a relação entre a instituição e a comunidade local</b>	<i>Historial do relacionamento</i>	«foi uma experiência terrível [estar na assembleia de escola], muito difícil para conseguir gerir a conflitualidade que se gera

entre (...) a direcção da escola na altura, o conselho executivo, e a associação de pais (...), era mais uma conflitualidade das pessoas»

«Já ali o bairro de Vilar está mais ligado à parte de baixo, portanto ali a escola do Gólgota é que apanha a parte de Massarelos ali de baixo»

«as pessoas querem que (...) como um professor do primeiro ciclo é polivalente, é polivalente para tudo, e não pode ser, é um recurso que está à mão e já está pago, portanto é fácil de utilizar, não pode ser»

«as pessoas depois, claro, que valorizam bastante uma boa preparação para o prosseguir de estudos»

<i>Adesão às actividades promovidas</i>	«[tivemos uma professora de música que utilizava muito instrumentos mais populares], que se calhar em termos culturais, sobretudo porque têm uma ligação muito forte às camadas mais populares, que são o grosso da nossa população, e portanto, faz
---	--



alguma comunhão»

«a Junta de Freguesia passou a assegurar parte do ordenado do porteiro, e depois a associação de pais também se associou nesta luta (...), [actualmente] conseguiu aumentar as horas, a contratação de uma segunda pessoa por um meio tempo»

«no Natal, é a associação de pais que arranja os sumos e nós arranjamos um bolo gigante»

«não há dinheiro para prendinhas de natal, a associação de pais, o ano passado andou nas livrarias a pedir e deram alguns livritos»

*Iniciativas da Escola em direcção à comunidade* «uma das ideias que eu tinha, que era interessante ver em termos da escola (...), que era a importância das actividades culturais e das associações culturais e as implicações que isso pode ter no enquadramento das crianças»

«se eu arranjar alguém que me ajude, eu ainda sou capaz de tentar pôr em prática essa relação [entre

a Escola e as associações locais]»

«a [nossa] antiga coordenadora da biblioteca, que vai fazer este ano de novo, ela costuma organizar uma visita à freguesia de Massarelos, e é muito interessante conhecer, assim é que se fica mesmo a conhecer Massarelos (...), ali é que se vê o que é Massarelos alto, Massarelos baixo, a zona ribeirinha, a zona rural, porque tem ali uma parte que parece uma aldeia»

«uma colega nossa que numa (...) festa de natal, apresentou uma peçazinha em que tinha lá ucranianos, um miúdo ucraniano, uma miúda brasileira e um miúdo, que é português, mas que viveu quase todo o tempo na Alemanha, então ela fez uma peça em que falavam as diferentes línguas, algumas palavras em diferentes línguas»

*Iniciativas da comunidade em direcção à Escola*

«há alguns anos, éramos muito visitados por uma associação, que era uma associação ligada ao rio (...), uma coisa ligada à

canoagem, vela»

«

*Problemas da comunidade  
com mais reflexo na vida  
da Escola*

«voltamos a uma época que eu já tinha passado há uns anos, e ultimamente não me chamava tanto a atenção, ter mais do que uma ou duas crianças na sala com os pais desempregados, ou ameaçados de desemprego»

«agora baixou um pouco a frequência de africanos, temos muitos brasileiros (...), uns quatro ou cinco dos países de leste, e uns dois ou três chineses »

«[na comunidade chinesa] a família, lida muito bem, relaciona-se bem com a escola»

«[na comunidade brasileira] integram-se bem, têm mais aquele problema de faltar facilmente e de vez em quando vão embora, desaparecem»

«[para as crianças pertencentes a comunidades de imigrantes, a Escola procura dar] um apoio complementar de português, para eles, para

lhes ser mais fácil depois  
agarrarem na escrita»

«assim como há a  
mobilidade nos professores,  
também há a mobilidade  
nas crianças, as crianças,  
os pais depois deixam de  
trabalhar aqui, vão para  
outro lado, sobretudo, os  
brasileiros»

«sobretudo a escola lá de  
baixo, do Gólgota, foi muito  
dizimado, lá aquele bairro  
por uma onda de consumo  
de droga, e depois  
apanhámos os filhos  
desses jovens e até houve  
uma quebra da frequência  
da escola»

*Importância dessa relação*

«supre-se, de certa forma,  
algumas das lacunas  
familiares, daquilo que a  
família não sabe oferecer, e  
até [oportunidades]  
culturais»

«a questão das actividades  
é importante para a  
comunidade, para as  
pessoas, não só porque  
algumas já permite libertá-  
las do encargo que é o  
A.T.L., e têm esse  
complemento de horário»

«cedo se revela o que é o

caldinho cultural em que as crianças estão»

«está em vias de extinção, esta relação escola-associações culturais, isso tudo, associações de moradores, associações que integrem crianças, o que eu acho que é uma pena»

«uma das maiores dificuldades que nós sentimos muitas vezes é (...) a falta do caldinho cultural em que as crianças crescem, (...) [porque] a vida das famílias é pouco alimentada, tem pouco espaço para uma vida cultural»

«Quanto mais se sai, mais se gasta, e portanto as pessoas não saem, estão mais fechadas, até nós começamos a cortar algumas coisas»

«esse caldinho cultural faz muita falta, faz muita falta, e ele poderia vir muito pela via do associativismo»

«essa ligação [do movimento associativo] com as escolas podia ser interessante (...) eu acho

que teria reflexos importantes no sucesso escolar, porque o enquadramento [cultural] é muito importante»

«não sei como é que está agora aquela associação de moradores, não sei se continuam a ter lá actividades culturais e desportivas que tinham (...),mas acho que teve ali um papel importante para enquadrar muitos miúdos ali daquele bairro»

Anexo XXIV - Análise de  
conteúdo da entrevista à  
Presidente da Direção da  
Associação de Moradores da  
Zona do Campo Alegre





# Análise de Conteúdo da Entrevista com a Presidente da Direcção da Associação de Moradores da Zona do Campo Alegre

30/04/2007

<b>Dados sobre a entrevistada e a instituição</b>	<i>a Características da população associada</i>	«Em Massarelos, no Campo Alegre, tudo o que pertence ao Campo Alegre são nossos sócios»  «Temos também alguns sócios que nós chamamos sócios colaboradores, que não moram na área de função da associação (...), têm um certo direito, mas um direito reservado, não têm direito à habitação, não lhes é possível»
<i>Valências da intervenção da associação</i>	«funciona praticamente só para as habitações, temos 56 habitações»  «as actividades que nós fazemos com os jovens, com as senhoras, actividades que a própria associação faz»  «temos também à segunda e à sexta, aulas de karaté para os jovens»  «à segunda e à quarta temos ginástica (...),inscreveram-se	18

peessoas, entre membros da direcção e sócios, só está um homem, de resto são tudo senhoras»

«o mínimo de idade que entra no nosso grupo de jovens é de 14 anos e o máximo é até aos 21 anos. Temos este grupo formado desde 2005, temos feito as várias actividades, com a colaboração da [restante] associação»

«o torneio [de futebol para jovens] (...) é a única coisa, (...) nós não os estamos a subsidiar, nós estamos a ajudar dentro do possível, no que pudermos»

«o desporto que é um bem necessário, mas fica extremamente caro e as associações não conseguem suportar, está fora de questão»

«o espaço da mulher que não funciona todas as semanas, duas vezes por semana»

«temos o Departamento de Comunicação e Imagem, o Departamento Financeiro e Secretariado, depois temos o Cultural, Desportivo e

Recreativo, e depois temos o Departamento de Obras e Manutenção (...), nós para fazermos este tipo de habitações tivemos que pedir dinheiro ao Instituto Nacional de Habitação»

*Importância do trabalho de uma associação de moradores/as* «acho que as associações, o papel agora que têm é quase que como um complemento»

«gerem os conjuntos habitacionais que têm, pouco se abrem ao exterior»

«a maior parte das pessoas está a deixar morrer o associativismo»

«para elas o associativismo foi após o 25 de Abril, terem melhores condições de vida»

**Dados sobre a relação entre a instituição e a Junta de Freguesia** *Relação interinstitucional*

«também nos viramos para o exterior no aspecto de quando somos convidados, desde a Junta de Freguesia, outras associações da freguesia ou fora da freguesia»

«normalmente temos um bom relacionamento com a Junta de Freguesia»

«sempre que precisamos de fazer uma iniciativa,

fazemos um género de um protocolo com a Junta de Freguesia, e esse protocolo passa por apoio monetário, por apoio logístico de várias ordens»

«a Junta já sabe o que nós nos propomos fazer, e depois na altura de as fazer (...) temos sempre [apoio]»

«se nós fossemos do nosso bolso fazer este tipo de iniciativas, actividades e tivéssemos que suportar tudo era muito complicado»

«nunca temos tido um não da Junta de Freguesia e isso, é assim, tem que se dizer, porque é verdade»

«a Junta de Freguesia disse-nos que (...) fez o protocolo para fazer as Novas Oportunidades, e nós o que fizemos foi divulgar junto dos nossos sócios»

«Tivemos já aqui também uma formação pela Junta e pelo centro de emprego de jardinagem»

**Dados sobre a relação entre a instituição e a comunidade local** *Relações com outras associações locais*

«a única [valência] que tem colaboração com outra instituição é o Grupo Jovem que tem com [o Centro

Comunitário d]a Obra  
Nossa Senhora da Boa  
Viagem»

«o Espaço da Mulher que  
também é em parceria com  
o Centro Comunitário»

«Nós temos ido é para  
ajudar o Centro Comunitário  
nas férias das oficinas do  
A.T.L.»

«esta associação,  
felizmente tem um bom  
nome dentro e fora da  
freguesia, portanto  
queremos continuar esse  
bom nome»

«agora o Centro  
Comunitário pediu-nos para  
fazer uma relacionada com  
o dia da mãe e para mães  
solteiras»

«estamos sempre abertas a  
qualquer sugestão que nos  
façam por parte da Junta de  
Freguesia, ou de outra  
colectividade qualquer, ou,  
sei lá, da Câmara, do  
Governo Civil, seja qual for,  
desde que nós possamos  
fazer, não há problema  
nenhum»

*Relação com instituição  
educativas* «fazemos parte da  
assembleia de escola do  
Infante, a pedido da Junta

de Freguesia há que representar todas as associações de moradores da freguesia»

«[na assembleia de escola] basicamente falamos dos problemas da escola (...), marcamos de 3 em 3 meses, basicamente, uma reunião para ver o que é que já foi feito»

«o podermos fazer alguma coisa em relação às aulas extracurriculares, até porque não estamos a ver a própria direcção da escola e a assembleia de escola a deixar-nos muito metermo-nos por esse meio»

«[se] dissessem alguma coisa que nós pudéssemos dar o nosso contributo»

*Problemas da comunidade com mais reflexo na vida da associação* «as nossas escolas aqui na freguesia estão em mau estado, precisam todas de (...) obras de fundo»

«há também uma falta de pessoal não docente de todo o tamanho»

«acho que os nossos professores, alguns, não todos, fazem o que podem»

«Em relação à carta

educativa, só tenho a dizer mal»

«na freguesia há muito pouca saída nos cursos profissionais, os cursos profissionais que são dados lá em baixo no Infante não serão, se calhar os mais chamativos»

«O insucesso escolar e a falta de emprego [são os problemas mais significativos»

«estes jovens que não conseguiram, ou porque não querem, ou porque não gostam, e não conseguiram fazer mais do que o 9º ano, ou mesmo o 12º e um curso profissional, depois não têm saídas»

«nós aqui na freguesia ainda temos, infelizmente, ilhas, e as pessoas não têm as melhores condições de vida em ilhas»

*Iniciativas da associação em direcção à comunidade*

«logo no início falámos em fazer formação profissional, sei lá, na área de informática»

«nós aqui mesmo dentro daqui do grupo habitacional temos as pessoas que estão desempregadas, ou

que precisariam de formação profissional, já não são jovens (...), habituaram-se a estar em casa a tomar conta dos netos ou assim, e já não têm tempo, tudo isto acaba por condicionar»

«[apostámos na formação em jardinagem] porque achamos que estamos a ajudar essas pessoas e segundo porque é um bem para a própria associação se os jardins estiverem cuidados»

«nós, ao fazermos isto, não é só para ter as pessoas entretidas, mas também para dizermos um bocado que (...) estamos cá como pessoas, como associação de moradores»

«chegou-se aqui a fazer debates sobre a sida, sobre até o próprio 25 de Abril»

*Iniciativas da comunidade em direcção à associação*

«se houver um sócio que nos dê uma ideia para fazer uma actividade, esta ou aquela, nós fazemos»

«imagine que vinha agora à nossa beira, ou mesmo a Junta, e diziam: “Olha, vocês o que acham de se



fazer este género, nós apoiarmos este género, isto ou aquilo?”, vem à direcção (...) analisámos, dá para fazer»

*Importância desta relação*

«nós agora quando fizemos a ginástica, não é para entreter, mentalizamo-nos que as pessoas, a maior parte, homens e mulheres, já têm uma idade avançada»

«isso não é para manter as pessoas ocupadas, mas porque achamos que as pessoas precisam de mais alguma coisa que não seja sair do trabalho e ir para casa, ou estar em casa o dia todo sem fazer mais nada»



Anexo XXV - Análise de  
conteúdo da entrevista à  
Coordenadora Educativa da  
Associação de Moradores de  
Massarelos



## Análise de Conteúdo da Entrevista com a Coordenadora Educativa da Associação de Moradores de Massarelos

02/05/2007

Dados sobre a *Historial da associação*  
entrevistada e a  
instituição

«a instituição faz este ano, fez este ano, fez este mês, 31 anos»

«eu não estou cá desde o início, embora esteja há 25 anos»

«Sei que foi na altura do 25 de Abril, no pós-25 de Abril, naquela altura conturbada e cheia de movimentações populares, foi criada a Associação de Moradores»

«o principal objectivo seriam até as casas, não é, a habitação, [por isso] um dos objectivos principais, senão o primeiro, da associação, era mesmo a construção de casas»

«as associações deixaram de poder construir e foi criada uma cooperativa de habitação que nasceu daqui da associação, durante algum tempo as direcções eram comuns e depois tornou-se autónoma, e a cooperativa também já construiu um conjunto de

habitações aqui também  
pertinho»

«havia a questão das  
crianças, não é, porque  
ficavam sempre entregues,  
um bocado, a si próprias»

«muitas mulheres ainda não  
trabalhavam na altura, mas  
outras já começavam a  
trabalhar, e [a guarda das  
crianças] era outra das  
preocupações da  
população»

«foi criado o primeiro  
infantário, que não era um  
infantário nem era nada, era  
assim um conjunto de  
pessoas que se ocupava  
das crianças»

«isto [o edifício] foi  
ocupado, não é, após o 25  
de Abril, e durante muito  
tempo estivemos sem que  
ninguém tenha feito nada  
contra (...), podemos de um  
momento para o outro,  
quase, ter que abandonar  
[embora sejam  
realojados/as]»

*Valências da intervenção  
da associação*

«temos creche, jardim de  
infância e ATL, em termos  
de terceira idade também,  
mas com centro de  
convívio»

**Dados sobre a relação** *Relação interinstitucional*  
**entre a instituição e a**  
**Junta de Freguesia**

«o principal objectivo da associação era a questão educacional (...), [somos] uma instituição que persegue secundariamente os fins da solidariedade social»

«agora é mesmo entrar com o processo na Segurança Social e sermos mesmo IPSS»

«É um centro de convívio (...), eles [os/as idosos/as] só vêm de tarde, passam a tarde, lancham»

«temos um bom relacionamento com a Junta, não há problemas mas, pronto, também não há subsídios»

«tentamos colaborar com a Junta, os nossos meninos frequentam os campos de férias da Junta, (...) os nossos idosos vão em passeios da Junta»

«há directores da associação que estão credenciados para poder participar na Assembleia se for preciso(...),vão como representantes e podem falar como representantes da associação se assim

**Dados sobre a relação entre a instituição e a comunidade local**

*Problemas da comunidade com mais reflexo na vida da associação*

entenderem»

«não temos participado [no Conselho Municipal de Educação]»

«é uma população que está muito envelhecida, não é, muitas casas em ruína»

«andamos sempre de ano para ano a ver quando é que vamos deixar de ter aqui a escola [em risco de fechar por falta de crianças]»

«sentia-se mais, este grupo agora dá-me ideia que é mais certinho, mas houve alturas em que havia muito, muito absentismo»

«esta questão das actividades extracurriculares foi muito mal organizada a nível geral, parece-me»

«normalmente temos lista de espera em creche, agora, para o jardim e principalmente para o A.T.L. não, não conseguimos completar»

«é uma população de muito baixo nível económico»

«muitas famílias mono parentais, muita coisa,



temos inclusivamente  
miúdos com pais detidos»

«está a ficar uma zona  
muito, muito, muito  
desertificada e muito  
envelhecida, e a nível de  
habitação, extremamente  
degradada»

«muitas dessas casas [de  
diversão nocturna] são  
contíguas com casas de  
habitação (...), e é  
complicado»

«neste momento é mesmo  
um desconsolo, trabalhar no  
A.T.L., porque os miúdos  
quase não estão cá»

«para alguns pais, o A.T.L.  
só faz sentido porque a  
escola não tem cantina,  
porque senão, nem sequer,  
de certeza que não viriam»

*Relações com outras  
associações locais* «apoios financeiros agora  
são difíceis, não é, porque  
ninguém tem dinheiro para  
ajudar ninguém»

*Relações com instituições  
educativas* «com as escolas depende  
um bocado de quem está  
nas escolas»

«[o relacionamento] está  
muito burocratizado (...),  
dantes era mais fácil haver  
uma colaboração mais

estreita com a escola»

«[dantes] se nós quiséssemos organizar um passeio, falávamos com a escola e nesse dia a escola até nos dispensava os miúdos e nós podíamos organizar uma actividade»

«[é muito difícil} fazer a coordenação com os horários da escola»

*Iniciativas da associação em direcção à comunidade* «sempre que podemos também, fazemos uma coisa mais aberta à comunidade, tentamos, por exemplo, as festas de final de ano»

«a Junta tem um jornal (...), um boletim, e regularmente mandamos para lá as nossas actividades que saem divulgadas no boletim»

«a nossa preocupação é mais (...) o abrir à comunidade, estas tentativas de fazer as festas lá fora, e de chamar, é um bocado o tentar preservar algumas coisas e de chamar a comunidade um bocado a nós, mas já nada é como era»

*Importância do trabalho* «o que segura mesmo e

*desenvolvido  
associação*

*pela* que nos faz estar aqui de pé, e com esta actividade, são mesmo as actividades que nós conseguimos (...) implementar e continuar a desenvolver, porque senão seria muito [difícil]»

«eu acho que nessa altura [do nascimento da associação] viriam todos os dias à noite para a associação, (...) era a casa, quase, e agora esse espírito morreu um bocado»

«eu acho que as pessoas já não exigem tanto esse tipo de coisas [trabalho de associativismo]»

«já não há aquele espírito de associação que havia no início»

«começaram a vir muitos [utentes] de fora, veio muita gente de fora e já não há aquele sentido de [comunidade]»

«acho que se perdeu um bocado aquele sentido de associação»



Anexo XXVI - Análise de  
conteúdo da entrevista ao  
Presidente da Associação  
Dramática e Musical de  
Massarelos



# Análise de Conteúdo da Entrevista com o Presidente da Associação Dramática e Musical de Massarelos

19/06/2007

<p>Dados sobre o entrevistado e a instituição</p>	<p><i>Historial da associação</i></p>	<p>«Estou há seis anos [na direcção da associação]»</p> <p>«eu já tocava aqui há [desde] (...) 1966»</p>
	<p><i>Situação actual da associação</i></p>	<p>«agora isto está [financeiramente] falido»</p> <p>«eu, a minha mulher e os meus filhos é que andamos aqui (...) para isto não fechar»</p>
	<p><i>Valências da intervenção da associação</i></p>	<p>«temos falta precisamente de pessoal [utente]»</p> <p>«temos capoeira, gratuitamente (...), ensinamos música, temos um conjunto a ensaiar»</p> <p>«agora metemo-nos num concurso para a internet, que é para ver se damos aí gratuitamente internet»</p> <p>«isto está aberto para tudo, seja para o que for»</p> <p>«na capoeira, desloca-se um professor que (...) é pago por nós (...), vem de Miramar para aqui, dar aulas gratuitamente, e</p>

andam aí mulheres, andam  
aí catraios, andam aí  
jovens»

«a gente ensina música»

«Teve muitos anos teatro,  
agora está parado porque  
não há pessoal»

«[em virtude de terem um  
bar nas instalações da  
associação] todos os dias  
estamos abertos, à noite,  
aos sábados, domingos e  
feriados é que abrimos às  
duas da tarde até à noite,  
só que agora como  
estamos lá em baixo no  
stand e não há pessoal  
para trabalhar, isto abre aos  
sábados, domingos e  
feriados»

**Dados sobre a relação** *Relações interinstitucionais*  
**entre a instituição e a**  
**Junta de Freguesia**

«[a Junta] ajudou-nos agora  
(...) com alguns materiais  
para (...) ajeitarmos isto  
[em virtude alguns  
problemas sérios com as  
infraestruturas da  
associação]»

«As relações agora estão  
boas com a Junta»

**Dados sobre a relação** *Problemas da comunidade*  
**entre a instituição e a** *com mais reflexo na vida*  
**comunidade local** *da associação*

«a juventude gosta mais é  
de internet, não é, internet é  
a base fundamental, e os  
velhotes, sabe como é,



	afastaram-se, já não há carolice»
<i>Relações com outras associações locais</i>	<p>«eu contacto para a Junta, para os clubes da freguesia (...), para onde eu tenho acesso [para divulgar as actividades]»</p> <p>«Eu acho que é bom [o relacionamento com outras associações de Massarelos]»</p> <p>«estou farto de oferecer gratuitamente instalações para qualquer coisa»</p> <p>«Com as escolas nunca tentei, francamente nunca tentei, nunca tentei mas está-me a dar uma ideia, está a dar uma boa ideia»</p>
<i>Importância do trabalho desenvolvido pela associação</i>	<p>«eu julgo que sim [é importante o cultivo de um espírito de pertença à comunidade], porque se eu não pensasse isso, o que estava cá a fazer?»</p> <p>«Eu acho que tentamos dar o melhor [contributo ao nível educativo]»</p> <p>«acho que aqui pelo menos há educação»</p>
<i>Iniciativas da associação em direcção à comunidade</i>	«por exemplo, no ano passado estivemos lá em baixo, a fazer capoeira no

recinto»

«a nossa banda vai tocar  
agora no dia 28 lá em baixo  
nas festas [de S. João]»

*Necessidades  
associação*

*da* «primeiro eram os  
computadores (...), era logo  
meio caminho andado,  
porque estava a ser  
gratuitamente internet»

«os músicos quase todos,  
tirando aí um ou dois é que  
não, não sabem,  
ensinávamos [a utilizar os  
computadores]»

## Anexo XXVII - Análise de conteúdo do GDF com as associações



<b>Categoria</b>	<b>Sub-categoria</b>	<b>Unidades de sentido</b>
A vida das Associações	Ambições e projetos	<p>«[Ambicionamos que] O grupo de atletas da nossa associação, miudagem aqui da zona de Massarelos, que fossem aos Jogos Olímpicos como atletas da Seleção Nacional, e que fossem falados como um grupo de jovens que saíram de Massarelos e que através de uma associação que lá existe, pequenina e pobrezinha, têm desenvolvido a vertente desportiva e chegaram longe»</p> <p>«E também cuidarem da vida da zona ribeirinha, que cada vez está mais morta»</p>
	A vertente educativa/formativa	«Da parte educativa nós ainda tentámos desenvolver lá um projeto que era ter apoio ao estudo no clube, mas não temos pessoas»
	Dificuldades	<p>«Agora é a crise, antes era a disponibilidade, muitas as vezes são os calendários que se põem à frente. Eu acho que às vezes nem se põem tantos problemas com dinheiro. Acho que todos que estão aqui não vivem de subsídios, parece-me que não.»</p> <p>«E mais do que as</p>

ideias, é muitas vezes perder-se boas coisas, perder-se objetividade, perder-se perseverança, porque as respostas são poucas ou não são nenhuma»

«Não temos espaço, não temos, se calhar, falta de ideias, ou falta de vontade de fazer o que quer que seja»

«Para a gente organizar qualquer coisa tem custos. Nós temos o nosso rio, hoje quem quiser pescar no rio tem que pagar. E para que as associações suportem, por exemplo, 20 ou 30 miúdos elas têm que pagar à capitania 78€ por qualquer coisa. Quer dizer, isto está a desincentivar os miúdos à pesca, não é? E no final aquela associação não recebe nada, e ainda tem que pagar 78€ e qualquer coisa por cada brincadeirinha que faz com os miúdos. Portanto, isso dificulta o trabalho das associações»

«E nós temos um calendário de provas no rio e as condições não são nenhuma. Se a gente pagasse e visse condições... Chega-se lá a baixo e continua-se a

ver aquilo como está, tudo abandonado, é complicado»

«Depois há a marginal, que é muito bonita, mas aquilo está parado... E tudo isso vai fazendo moossa...»

A força motriz

«Se nós não nos levantássemos de manhã e pensássemos: aquela ideia, se calhar, é tola, mas a gente vai fazê-la. (...) Quer dizer, tem mesmo que ser assim, nós temos que ser um bocado “idiotas” – desculpem o termo que estou a aplicar – para conseguirmos pôr as coisas a mexer.»

«É o chamado “Fundo Financeiro de Carolice”, que é um fundo a que praticamente toda a gente que contrai empréstimos recorre, mas enfim... Vai dando para muita coisa.»

As Associações e a Cidade  
A Cidade “deserta” e perigosa

«A partir das 19 horas passa aqui em baixo e entre a Ribeira e a Ponte da Arrábida não tem nada. Há também muito mais insegurança na freguesia.»

A Cidade sem infraestruturas

«Você quer pôr um miúdo a jogar à bola na parte de baixo de Massarelos e não tem onde jogar, tem que

jogar naquela zona de terra que está lá»

«Nunca ninguém teve a feliz ideia de criar um ringue desportivo para os miúdos [na zona ribeirinha de Massarelos]. Temos lá um pavilhão que não é da associação, mas aquilo já nem condições tem»

As associações como recurso social «Após o encerramento das aulas, os nossos jovens – e falo dos jovens em geral – por norma, não têm para onde ir»

«Também não lhes ocupa o tempo que existe entre o final das aulas e o início do novo ano letivo, por exemplo»

As associações e a Escola «O que nós sentimos é que os miúdos passam muito tempo na escola – e agora cada vez mais, portanto provavelmente nem sei o que é que irá ser, no futuro, do ATL – e depois ficam muito limitados e não colaboram, não estão interessados em grandes atividades.»

As associações e as crianças/jovens «Mas teatro, expressão corporal, uma série de coisas que se podia fazer e que, de facto, não se faz porque não há pessoas que façam e



os miúdos, em si, também não estão [motivados]»

«Eles estão é mais [motivados] para a televisão e para as maquinas e para a eletrónica»

«Você chega lá, tem uma bola num jardim, aparecem logo 20 miúdos. Você põe lá um palco – vamos fazer teatro! – não aparece ninguém.»

As associações entre si

«Nós, por exemplo, convosco andamos a tentar ter uma reunião há imenso tempo, com a R. também nunca conseguimos falar com ninguém. Vocês têm o espaço branco, vazio entre aspas, pouco ocupado, nós temos os espaços já superlotados, não podemos ter mais pessoas.»

«Se calhar, esse é um pequeno problema, que poderíamos articular, ou ser o polo organizador destas várias entidades: há associação de moradores, há associações, se calhar nós temos barcos, eles têm miúdos... E diversificar de alguma forma, organizar o trabalho»

«Nós tivemos umas cheias e tivemos que ir para outra junta de freguesia fazer desporto, porque nós aqui não encontrámos sítio, e ainda tínhamos que pagar»

As associações e a Junta de Freguesia

«É óbvio que nós gostaríamos que a Junta: olhe, podemos mandar aí no dia tal, vamos combinar, temos aqui um grupo de 10 miúdos, depois para a semana temos um grupo de 40 miúdos... É isso que nós estamos a pôr em cima da mesa. A nós também nos interessa. Se calhar aí conseguimos buscar esses 70 ou 80, se calhar vamos buscar mais dois ou três miúdos...»

## Anexo XXVIII - Análise de conteúdo do GDF com as empresas



<b>Categoria</b>	<b>Sub-categoria</b>	<b>Unidades de sentido</b>
A Empresa e a Junta de Freguesia	As Novas Oportunidades	«Eu achei muito boa a iniciativa e internamente fomentámos o contacto.»
		«Posso dizer-vos que, entretanto, vários trabalhadores já vieram, de uma forma direta ou indireta, aderir às Novas Oportunidades.»
		O “contrato psicológico”
		«Houve uma iniciativa que eu acho que ainda não foi para a frente, que seria um Portal da Junta, com as várias empresas, as várias marcas. Não tive mais conhecimento dessa situação e é importante (...) que quando criam expectativas, estas sejam cumpridas.»
		«Ainda recentemente nós candidatámo-nos a um projeto de estágios e isso não foi cumprido»
		«Muitas vezes, há boa vontade, mas não há comunicação entre as várias situações.»
		«Há dois anos, eu também me candidatei a um curso que, salvo erro, até era de Higiene e Segurança. Foi uma informação vossa e estive cá o presidente do Instituto do Emprego para o lançar. Eu posso-vos dizer que, entretanto, fiz um mestrado e ainda não

obtive resposta à candidatura que fiz. Eu posso-vos dizer que hoje tenho muito mais reticências em aconselhar alguém a inscrever-se, depois dessa experiência, porque eu não tenho confiança...»

«Eu falo por mim: se uma experiência for bem-sucedida, repete-se, se for mal sucedida, é para esquecer. E é como vos disse, aqui na Junta já tive boas experiências e menos boas experiências. Mas lá está, temos sempre que ir dando oportunidade.»

Os contactos  
referência

de «Dito isto, outra crítica que eu faço, mas se calhar isso é inerente à própria dinâmica, eu noto que as equipas não são estáveis, na própria Junta.»

«É [importante] nós sabermos que já me conhece e isso pode resolver essas lacunas que, de outra maneira, seria difícil resolver.»

«Numa vertente atual que diz respeito a essa questão das pessoas poderem falar com a mesma pessoa, ou poderem falar com várias pessoas, há vantagens e há desvantagens»

«Nós vamos a uma Câmara Municipal para entregar umas plantas de licenciamento de um projeto, hoje vou lá e pedem-me um papel, amanhã vou lá e se me atender outra pessoa pedem-me outro papel, e depois esse papel que a primeira pessoa me pediu já não serve, tem que ser outro...»

«Às vezes uma coisa que é simples acaba por se complicar, porque há intervenientes a mais»

As competências  
Junta de Freguesia

da «Tudo o que seja higiene, saúde e segurança no trabalho e formação, indiretamente penso que são as vossas valências também. Têm a vantagem de estar próximo localmente, a vossa zona geográfica é a freguesia»

[A vossa iniciativa da mediação] Acho genial, uma ideia pela qual vos felicito. Porque muitas vezes, os gestores da casa não fazem milagres»

«As empresas não notam críticas às relações com as juntas»

«A gestão entre a vida pessoal e profissional é muito crítica. Jogar com os horários dos ATL e dos infantários com as exigências profissionais, é

muito complicado. E aí o sector social e de Juntas é muito importante.»

«As pessoas pensam que era como antigamente, quando se ia ao psiquiatra: só os malucos é que iam ao psiquiatra. Portanto, eu tenho a certeza que há várias empresas que precisam dos vossos serviços, mas a empresa que recorrer a eles vai ser o “maluquinho”. Mas é preciso ter-se humildade para dizer que não se está bem.»

#### Propostas

«Uma das coisas que eu acho que o vosso projeto devia potenciar é, por exemplo, criar os Amigos da Junta, ou o Projeto Educativo; se calhar vão ter mais “amigos” do que aqui à volta desta mesa, e se calhar é uma forma mais informal de chegar a algumas pessoas que se calhar não têm oportunidade»

«O desafio que eu faço à Junta é uma iniciativa no âmbito da Junta, não sei como é que podem organizar, mas tenho a certeza que já se vai fazendo. Ainda agora nos Passeios da Primavera, no âmbito das comemorações da República, estão a haver



passeios, visitas guiadas por universitários a explicar os sítios da cidade. E estão centenas de pessoas.»

«Eu acho que as Juntas têm que se reformular, principalmente as juntas urbanas têm que repensar os seus papéis»

“Regras” de comunicação «Eu acho que é importante combinarmos a parte institucional – eu sou muito formal nessas coisas, por escrito, com contactos formais em termos empresariais... Pelo menos comigo, vocês fizeram uma comunicação escrita e eu comuniquei que vinha cá. As coisas devem ser formalizadas – não deve ser só porque nos apetece vir – e enquadradas»

«Mas uma pessoa pode-se esquecer até de boa-fé e se for uma coisa registada, acaba por ser um lembrete. Nessa situação, não me faz confusão as coisas ficarem escritas.»

Os mandatos Parcerias  
alargados da  
Empresa

«Tendo em conta a conjuntura em que estamos, todas as sinergias têm que ser importantes e positivas»

«Eu noto que, na empresa onde trabalho, os principais parceiros são os

bancos»

«Há três parceiros com que se perde: os bancos, as Finanças e é também a Segurança Social; são os três parceiros com que as empresas têm que contar.»

«Há todo um conjunto de parceiros secundários, mas que não deixam de ser importantes para a atividade, os parceiros de Segurança e Trabalho, da própria atividade, os parceiros estratégicos do próprio negócio, fornecedores e tudo mais.»

«A Junta de Freguesia já é um parceiro secundário, se quiserem. É voluntarioso...»

«E eu entendo que as parcerias, com maiores ou menores fins lucrativos, são uma vantagem competitiva no mercado em que estamos.»

Iniciativas próprias

«Eu, por exemplo, criei uma iniciativa interna, que passou por uma Biblioteca interna na empresa»

«Não tinha nenhum custo para a empresa fornecer os livros, a título de empréstimo. Esta é uma pequena iniciativa que multiplicada... Se todas as empresas da Junta, e

quem diz da Junta, diz do distrito, pode ser uma medida com um grande impacto»

«Porque, muitas vezes, as pessoas quando começam a estudar não têm acesso às bibliotecas, ou não sabem onde comprar os livros. Portanto, foi uma pequena medida de apoio e de reforço, que eu senti que teve o seu impacto positivo.»

«Houve uma Ação no Palácio de Cristal organizada pela Câmara e eu filmei essa Ação, por exemplo a parte dos Bombeiros, como é que se usa o extintor, e depois fiz um CD e distribuí, claro, acompanhado de suportes teóricos.»

«No meu caso vejo isto como responsabilidade social, como também no âmbito da formação contínua, obrigatória, legal, mas ir além do obrigatório. Claro que o mínimo é cumprir o que a lei manda, mas depois se nós pudermos ir além, acho que sim»

Competências para o mundo      o      «Por exemplo, no pior cenário, como é que eu vendo a formação às pessoas? Pelo medo: que é obrigatório, que a lei

manda, uma maneira de fazer simples. E a outra é dizendo-lhes o que podem ganhar com aquilo: por exemplo, vocês amanhã podem não estar nesta empresa mas, se saírem, são competências que vão convosco»

«Agora imaginem um empresário dizer que não vai investir naquela pessoa [que tem mais 15/20 anos de vida ativa pela frente]. É preciso ter esta visão a longo prazo... Não vais tirar um doutoramento, mas vais aprender informática, vais tratar da tua saúde, vais ao médico – eu tenho quase que obrigar as pessoas a ir ao médico.»

#### Modelos de gestão

«Ouve-se falar de empresas familiares, que é o ramo onde eu trabalho e onde nem sempre é o lucro o primeiro objetivo, porque há relações de poder e de significado de trabalho que não vou dizer que se sobrepõem, mas vão em sentido contrário a objetivos de racionalidade»

#### A Empresa e a Cidade Redes

«[O contacto com as famílias e com as redes sociais que envolvem as empresas, faz-se principalmente] Por via informal.»

«Nós praticamente não há

semana em que não haja as cartas para as famílias. E há também os debates. Por exemplo, hoje temos lá um debate sobre a Maneira de Educar.»

«No Banco, as pessoas vão chegando de diversas formas: ou porque conhecem alguém que fez um financiamento no Banco, e é mais ou menos parecido com aquilo que estão a procurar e, portanto, vão lá também porque fulano, beltrano e sicrano lhes disse.»

«Eu acho que o problema fulcral da nossa sociedade, hoje em dia e, quando digo sociedade, digo a sociedade de trabalho também, as pessoas não gostam de falar, não falam umas com as outras»

A Cidade  
espaço/contexto  
aprendizagem

como de «Nesse âmbito, eu estou a preparar – porque têm que se ir preparando as coisas – visitas a museus da localidade. Há pessoas com dezenas e dezenas de anos – e eu contra mim falo – e acabam por não conhecer a sua cultura»

As Universidades

«O que eu gostaria – o ideal – era que as universidades colaborassem mais com as empresas, literalmente.»

«A [parceria] universitária faz mais sentido, numa ótica de ganhos recíprocos, porque a universidade, em princípio, está próxima do mercado de trabalho e as universidades, muitas vezes, aproximam-se das empresas numa ótica de futuros colaboradores, ou de parcerias»

«Havia trabalhos que era preciso fazer em empresas e eu sugeri: porque é que não há uma bolsa de empresas voluntárias para fazer estudos ou trabalhos académicos? Às vezes havia colegas que passavam meses à procura de uma empresa e quase metade do tempo perdiam à procura da empresa, em vez de estar a trabalhar»

A ética nas relações

«A questão ética é sempre muito importante estar presente, quer nos trabalhadores, quer nos empresários, quer nas várias instituições. Quando essa parte ética não existe, começa a haver a tal desconfiança, porque se uma pessoa não sente segurança nos outros vai desconfiar de toda a gente»

Disponibilidade para a ação

«Mas o que eu acho é que aqui – e quando digo aqui,

digo no nosso País – nós criticamos que nada se faz, mas quando pensamos fazer alguma coisa: espera lá, que isto é capaz de dar um bocado de trabalho... E é um bocado isso, basta dizer que estamos aqui três instituições... As pessoas dizem que não se faz nada, mas depois quando é para se fazer alguma coisa.»





Anexo XXIX - Análise de  
conteúdo do GDF Jardim de  
Infância Barbosa du Bocage



<b>Categoria</b>	<b>Sub-categoria</b>	<b>Unidades de sentido</b>
A Cidade “física”	A Cidade no mundo	«[A nossa cidade é muito grande] Mas no Mundo é pequenina...» «A freguesia é uma parte e a cidade é a outra» «A cidade [é maior que a freguesia]» «[A cidade] É uma terra dentro de outra»
	As infraestruturas da Cidade	«Tem escolas, tem casas, tem prédios, tem oficinas...» «Na cidade há barcos porque nós temos aqui rios» [recomposição da moderadora a partir das palavras dos/as participantes – impercetível na gravação]
	Ambiente sustentabilidade e	«[Não podemos deitar lixo para o chão porque] Estragas a Natureza!» «[Se virmos um animal na rua podemos] Salvá-lo e cuidar dele, se ele estiver ferido... E levamos ao veterinário...» «[Para a nossa cidade ser melhor, podíamos] Limpá-la... Plantávamos mais coisas...» «Cuidar da Natureza...» «Não deitar lixo para o chão, nem bater aos outros» «Quando cortas uma árvore tens que plantar outra... Ou cortas a parte velha e deixas crescer uma parte nova» «Ter a cidade limpa» «Quando vemos lixo no chão temos que pegar nele e deitá-lo para o lixo»
A Cidade dos direitos	As regras e quem as define	«[Na cidade podemos fazer] o que os senhores que mandam quiserem...» «A Polícia, o Presidente da República...» «Os bombeiros, as professoras, as mães, os pais...» «Nós pedimos às mães se faz favor...» «[Na nossa cidade pode-se brincar na rua?] Não!»

	O direito a brincar	<p>«Mas podemos brincar nos jardins, ou nos passeios ou nos espaços...»</p> <p>«[Pode-se brincar] Nos quartos, na escola, nos jardins, no recreio, no campo... Jogar à bola no campo...»</p> <p>«[Os/as meninos/as podem brincar sozinhos?] Não, têm que ter os pais...»</p> <p>«Sim, [é mais giro brincar] nos quartos [do que na rua]!»</p> <p>«No jardim brincamos...»</p> <p>«Brincar, jogar... Qualquer coisa!»</p> <p>«Podes brincar sem bater...»</p>
A Cidade das proibições	A rua	<p>«[Não se pode brincar na rua] Porque pode vir um carro na rua e atropelar-nos...»</p> <p>«Em nenhuma! [cidade se pode brincar na rua]»</p> <p>«Não! [é importante brincar na rua]»</p> <p>«Não! [podemos jogar à bola na estrada]»</p>
A Cidade das aprendizagens	Espaços/contextos de aprendizagem	<p>«Na escola... Na escola primária...»</p> <p>«Sim, [em casa aprendemos] algumas coisas...»</p>
	À casa o que é “de casa”	<p>«Aprendemos a estar em casa...»</p> <p>«[Aprendemos] A cozinhar...»</p>
	A impossibilidade de aprender	<p>«Não! [podemos aprender quando vamos brincar no jardim ou quando vamos a uma loja]»</p>
A Cidades das relações	Vizinhança	<p>«[Para termos melhores relações com as outras pessoas que vivem na Cidade, podemos] Cuidar deles quando estão doentes...»</p> <p>«E quando tiverem os bebés podemos tratar deles...»</p> <p>«Sim... [conhecemos os nossos vizinhos]»</p> <p>«Eu não... [conheço os meus vizinhos]»</p> <p>«Eu sei, eu sei [quem são os meus vizinhos]»</p> <p>«Eu brinco [com os meus vizinhos]»</p>

Anexo XXX - Análise de  
conteúdo do GDF 1.º e 2.º ano  
Escola EB1 do Bom Sucesso



<b>Categoria</b>	<b>Sub-categoria</b>	<b>Unidades de sentido</b>
A Cidade “física”	A Cidade no mundo	<p>«[Uma cidade] É um país»</p> <p>«É mais nas vilas e nas aldeias [que vemos tratores].»</p> <p>«Eu vou a Itália e tem mais tratores.»</p> <p>«[No Alentejo] Não há prédios, só há casas.»</p> <p>«[Na Madeira] Lá só se pode brincar nos sítios onde se pode brincar nas cidades. E também se pode brincar na praia. Só que o mar tem uma coisa boa lá: o mar não é poluído, a água é muito branquinha e não é muito fria.»</p> <p>«Nas aldeias podemos brincar em muitos sítios, porque não há muitos carros.»</p> <p>«No Alentejo pode-se tomar banho de mangueira porque lá é muito calor.»</p> <p>«E há muito espaço na casa onde eu fui [no Alentejo]»</p> <p>«Uma freguesia é um local, acho eu. E uma cidade são vários locais.»</p>
	As infraestruturas da Cidade	<p>«Uma cidade é um sítio com muitos prédios, vários carros e muitas</p>

casas.»

«Tem muitas árvores,  
tem jardins, rios, tem  
parques.»

«Tem parques, tem  
estradas, tem prédios,  
várias coisas.»

«Tem Centros  
Comerciais.»

«Tem escolas.»

«[Existem campos] De  
futebol, parques,  
estádios.»

«Só quando estamos  
nas obras [é que vemos  
máquinas como os  
tratores]»

«[No Porto] Não  
[existem campos com  
plantações]»

«[No Porto há muitos  
carros porque] É uma  
cidade.»

«(...) porque as casas  
não são tão grandes.»

Os espaços reclamados

«Era fixe que aqui  
houvesse parques e  
piscinas. Na escola.»

«Podíamos pôr 25  
piscinas.»

«Florestas.» [em  
resposta à pergunta  
“Coisas que não  
existem na nossa  
cidade e que deviam  
existir?”]



Ambiente  
sustentabilidade

«Podemos fazer casas maiores. Os construtores.»

e «Podemos limpar a rua. Ajudar o ambiente.»

«Por exemplo, há pessoas que não gostam de ajudar o ambiente. Se elas não gostam de ajudar o ambiente, adoravam poder fazer mal ao ambiente.»

«Devíamos limpar.»

«Devíamos limpar a cidade, cuidá-las bem e lavá-las...»

«Devíamos limpar a praia, não devíamos deitar lixo para o mar, porque o mar fica mais poluído e as pessoas tomam lá banho, e as pessoas podem ficar doentes. Como podem ficar doentes, depois podem apanhar muitas doenças e ficar muito, muito, muito doentes.»

«Temos que tratar bem o ambiente.»

«Não atirar lixo para o chão.»

«No recreio, tenho uma amiga minha que pega no lixo do chão e bota no caixote do lixo.»

«Não podemos estragar

		a Natureza. Reciclar.»
		«Apanhar o lixo do chão.»
		«Podemos meter o lixo no caixote do lixo.»
A Cidade dos direitos	As regras e quem as define	«Os juízes.»
		«É o Sócrates.»
		«O Presidente da Câmara.»
		«O primeiro-ministro.»
		«É o Jesus!»
		«É Deus.»
		«É o Cavaco Silva.»
		«É o Rui Rio. Ele mora aqui.»
		«Isso é os pais! [que decidem se podemos brincar]»
		«Os pais. Ou os avós [decidem se podemos brincar no jardim]»
		«[As crianças podem decidir se querem] Brincar.»
		«[As crianças podem decidir se querem] Brincar, estudar...»
		«[As crianças podem decidir se querem] Ler livros. Dormir.»
		«É o Jesus [que nos diz se aquilo que queremos fazer na cidade é

possível]»

«[Sabemos que aquilo que queremos fazer na cidade é possível] Porque nós já conhecemos essa cidade e podemos saber por onde é que nós queremos pedir aos pais e eles levam-nos, porque já conhecem.»

«[Ter de pedir autorização aos pais] É seca, porque nós gostávamos de fazer as coisas de que gostamos mais...»

«É o presidente da Câmara que manda na cidade.»

Os direitos reclamados

«Ler... Não, ler não. De estar sempre nas aulas.»

«Eu gostava de estar sempre a brincar ao ar livre.»

«Eu gostava de ir às compras, mas ir sozinha.»

«A S., aquilo que disse [ir às compras sozinha], pode, mas só quando tiver 10, 11 anos...»

«Nós não podemos ir todos os dias à piscina, mas eu gostava.»

As possibilidades

«Gosto de ir ao parque, andar de baloiço.»

«Nós podemos brincar nas piscinas.»

«A minha casa é um prédio grande e tem um tanque cá fora e eu, às vezes, e esse parque é no meu prédio e eu vou para lá brincar...»

«Nós também lá fomos quando estávamos no infantário ali, fomos à Casa da Música ver um espectáculo e tocar nuns instrumentos quaisquer, acho eu...»

«Nadar na piscina. Andar na praia.»

«Podemos andar de carro a noite toda.»

«Podemos dançar, dormir, cantar.»

«Podemos andar de mota.»

«Podemos ir às compras.»

«Temos direito a comprar doces.»

«Podemos saltar nos insufláveis.»

«Podemos, mas não nas estradas.»

«[Podemos brincar] Num sítio seguro.»

«[Podemos brincar] Nos parques. Nas festas de anos, naqueles parques

O direito a brincar

A Cidade das proibições    A rua/a estrada

das festas de anos.  
Também podemos  
brincar nos jardins, mas  
temos que ter atenção,  
porque pode haver  
cocó no meio do chão»

«Podemos só brincar  
nos jardins das casas  
dos avós e dos pais e  
nos campos, mas com  
os pais, nos parques.»

«[Podemos brincar Nos  
parques.]»

«Não podemos atirar a  
bola para a estrada.»

«Se atirar a bola não se  
deve ir buscar, só se se  
tiver atenção aos  
carros.»

«[Nas outras cidades,  
os/as meninos/as] Não  
[podem brincar na rua],  
só podemos brincar  
onde há erva.»

«Não [em unísono]!»  
[em resposta à questão:  
“É importante brincar na  
rua?”]

Os perigos

«Se nós quisermos  
brincar num labirinto,  
daqueles das festas de  
anos, temos que ter  
cuidado para não  
sufocarmos.»

As decisões

«Não!» [em resposta à  
pergunta “Vocês acham  
que os meninos podem  
dar opiniões ao  
presidente da

			Câmara?”]
			«Os meninos não podem entrar [na Câmara Municipal]»
A Cidade aprendizagens	das	Espaços/contextos aprendizagem	de «Na escola.» «Na biblioteca.» «Com os pais.» «No ATL.» «Na Pré, dos meninos pequeninos.» «No computador. Vamos à Internet, escrevemos o que queremos e aparece. Por exemplo, queremos ver a bandeira portuguesa, para fazermos um desenho. Vamos à Internet, escrevemos “bandeira portuguesa”, aparece-nos a bandeira e depois fazemos o desenho.» «Também podemos aprender na catequese.» «Podemos aprender na Igreja. Na Missa.»
		Onde não se aprende	«[No Centro Comercial]» - recomposição a partir da resposta à pergunta “Por exemplo, num Centro Comercial, podemos aprender?”»
		Diferentes contextos, diferentes aprendizagens	«Na escola temos livros e temos TPC’s.

Fazemos TPC's, tentamos fazer em casa... Temos dúvidas, por exemplo, no S. Se conseguirmos, depois vamos para a escola para a professora ver se está bem. Se não achar, depois temos erros. Em casa só se aprende a andar de baloiço, a andar de bicicleta, andar de skate, andar de trotinete.»

«A diferença é que, na escola, nós aprendemos a escrever e nos meninos pequeninos só brincamos.»

«Nós nos infantários não estávamos a aprender, só brincávamos e mais coisas. Agora, na escola há uma diferença. Lá, estávamos sentados em tapetes e aqui estamos sentados em cadeiras. E é muito diferente, porque nós estávamos habituados à coisa do infantário e agora habituámo-nos à coisa da escola.»

Em casa/em família

«Há [coisas que podemos aprender em casa com os pais]. Jogamos consolas.»

«Aprendemos o  
abecedário.»

«Aprendemos os  
números.»

«Podemos aprender a  
brincar.»

«Podemos aprender a  
andar...»

«[Podemos aprender] A  
pôr a mesa, a lavar a  
loiça, a passar a ferro.»

«Os avós podem-nos  
ajudar a ler, a  
cozinhar.»

«Por exemplo, a  
professora manda  
provérbios para  
aprendermos. Os avós,  
que sabem muitos  
provérbios (...).»

«[Com os avós  
podemos aprender] A  
estudar bem.»

«Com os avós podemos  
aprender a fazer  
bolos.»

«[Com os avós]  
Podemos aprender o  
que são os provérbios e  
a não interromper as  
pessoas.»



Anexo XXXI - Análise de  
conteúdo do GDF 3.º e 4.º  
ano Escola EB1 do Bom  
Sucesso



<b>Categoria</b>	<b>Sub-categoria</b>	<b>Unidades de sentido</b>
A “administrativa”	Cidade	<p>A Cidade como ação</p> <p>«Para mim, uma cidade é um lugar civilizado, com pessoas que não andam a aleijar as outras, por motivo nenhum.»</p> <p>«Sabemos se é necessário arranjar coisas para a nossa freguesia, como passeios. Para pôr mais centros para a 3.<sup>a</sup> idade.»</p> <p>«Para organizares festas.»</p>
	A Cidade e freguesia(s)	<p>a(s) «[No Porto] Cada freguesia tem as suas coisas. São diferentes. Têm um presidente. Têm tamanhos diferentes.»</p> <p>«Outras [freguesias] ocupam grande parte da cidade. Outras ocupam um pequeno espaço.»</p> <p>«[Massarelos] É mais ou menos. É médio.»</p> <p>«À beira do rio.» [em resposta à pergunta “Onde fica Massarelos no Porto?”]</p> <p>«É à beira da Arrábida. À beira da CCDR-n.» [em resposta à pergunta “Onde fica Massarelos no Porto?”]</p>

## As decisões

«É em frente ao Museu do Carro Eléctrico.»  
[em resposta à pergunta “Onde fica Massarelos no Porto?”]

«À beira da Junta.» [em resposta à pergunta “Onde fica Massarelos no Porto?”]

«O presidente. Os presidentes das freguesias, há vários presidentes de freguesias.» [em resposta à pergunta “Quem é que decide o que é que nós podemos fazer na cidade?”]

«[Os presidentes da Junta] São a autoridade.»

«Nas eleições as pessoas é que decidem quem são os presidentes. Aquele que tiver mais votos, fica.»

«Eles escolhem sempre o presidente que acham que vai fazer melhor pela freguesia.»

«Mas o presidente não vai dizer assim: tu vais às compras, tu vais ao shopping. Não vai dizer isso. Pode dizer às outras pessoas que trabalham para ele.»

«Há um presidente que manda em todos os presidentes. Não é o

mesmo, é outro.»

«Nós. O povo. A nossa freguesia.» [em resposta à pergunta “Há coisas que são o presidente que decide e outras coisas que decide quem?”]

«Não, somos nós que decidimos. No dia-a-dia.»

«Não é sempre possível [fazermos o que queremos na cidade]. Se nós quiséssemos agora montar aqui um campo de futebol, não podíamos.»

«Se não andasse aqui ninguém e se fôssemos adultos, tínhamos que ir à Câmara informar e os presidentes das juntas.»

«E depois ele mandava uma carta para a morada.»

«Dava-nos uma autorização, e nós, chegado o dia, vinha para cá uma empresa, isto era destruído e construída outra coisa no lugar.»

Os deveres

«Proteger a cidade.»

«Não sujar a cidade. Não destruir. Cuidar

A Cidade “física”

A Cidade no mundo

das pessoas»

«Limpar a cidade.  
Reciclar.»

«[Os/as meninos/as  
deviam] Dizer às mães  
e aos pais, para quando  
vão com os cães à rua,  
levarem sempre sacos  
para apanhar...»

«E às vezes também  
devemos chamar a  
atenção àquelas  
pessoas que fazem  
coisas que não devem  
fazer...»

«[A Cidade] É um  
conjunto de  
freguesias...»

«Uma freguesia é mais  
pequena do que uma  
cidade. Uma cidade  
tem muitos nomes de  
ruas; uma freguesia só  
tem um, que é o da  
nossa freguesia,  
Massarelos.»

«[Uma freguesia] É um  
sítio normalmente com  
menos coisas e que...»

«[Numa freguesia,  
existem] Menos  
pessoas. Menos  
farmácias. As farmácias  
são nas cidades.»

«[Numa freguesia]  
Menos hospitais. Não  
há hospitais no centro  
da freguesia. Temos de  
ir ao outro lado da

cidade para ir ao hospital.»

«[Numa freguesia, existem] Menos casas. Menos carros.»

«Se uma cidade tem 1000 pessoas, uma freguesia só tem 500 ou 100.»

As infraestruturas da Cidade «Uma cidade é um sítio que tem várias casas e as pessoas moram lá...»

«[Em casa, as pessoas] livram-se de todas as coisas más. Tipo: alguém que nos quer magoar, chuva pode molhar qualquer rua, qualquer coisa...»

«Tem vários monumentos.»

«Várias pessoas, várias escolas. É isso que faz uma cidade. Shoppings.»

«Várias ruínas antigas, com castelos.»

«Vários museus. Vários palácios. Igrejas. Praias. (...) Cemitérios.»

«Pontes...»

«[Podemos dizer que o Porto é uma cidade] Porque tem disso tudo. E é uma cidade

bonita.»

«A Associação [impercetível] de Massarelos tem um campo de futebol, mas isso é deles. Nós às vezes, ao sábado, temos treinos. Mas depois cá fora, é só abrir a porta e sair e temos um ringue de basquete.»

«Porque em Massarelos só há uns cestos de basquete onde nós podemos brincar. E há lá muitas coisas que é só bicharada.»

«Lá [na zona ribeirinha de Massarelos] também tem muito espaço, só que ninguém aproveita.»

«Há espaços que depois não têm nada.»

«Mas também tem a Faculdade de Ciências. Tem as faculdades de quase todas...»

«É muito bonita. Tem casas de antigamente.»

A Cidade e a História

«Cada uma [freguesia] tem a sua história.»

«Onde é o ATL dantes era um frigorífico de bacalhau. E onde era o helicóptero faziam pescas. Massarelos



A Cidade dos direitos	Direito a brincar	<p>tinha uma rua que se desce onde tem o Senhor dos Navegantes.»</p>
		<p>«Podemos brincar em casa.»</p>
		<p>«Mas é sempre melhor cá fora. No sítio onde a minha avó mora, nós jogamos futebol e brincamos todos juntos.»</p>
		<p>«[Se quisermos brincar com os/as amigos/as] Podemos ir chamá-los a casa deles...»</p>
	Direitos reclamados	<p>«Mas também temos que brincar ao ar livre, senão partimos coisas.»</p>
		<p>«Mais parques de diversões para as crianças brincarem. (...) Mas deviam ser grátis.»</p>
		<p>«Podiam montar um ringue de futebol com outras redes.»</p>
		<p>«Mais comida. Mais faculdades, mais escolas.»</p>
		<p>«Não haver poluição. Deviam fazer também mais reciclagem, porque hoje em dia as pessoas não ligam aos ecopontos.»</p>

## As possibilidades

«Nos Morangos. É muito mais divertido.» [em resposta à pergunta “você preferem brincar num jardim ou, por exemplo, brincar nos Morangos<sup>1</sup>, ali no shopping?”]

«Eu prefiro brincar no jardim, com os meus amigos.»

«Mas nos Moranguinhos temos que pagar para entrar.»

«[Na cidade, temos direito] A viver em paz.»

«[Na cidade, temos direito a] Não haver porrada, não haver lutas.»

«Também temos obrigações.»

«Podemos ir ao supermercado quando nos apetecer, mas só que pagamos.»

«Há outros que são grátis.» [em resposta à frase “Há direitos que, para os podermos ter, temos que pagar.”]

«[Na cidade, temos direito a] que ninguém roube as nossas coisas, nem entre em nossa

A Cidade das proibições    A rua

casa, sem a nossa autorização.»

«Mas no Parque da Cidade podemos [andar de bicicleta], nas pistas.»

«Não.» [em resposta à pergunta “Na nossa cidade, nós podemos brincar na rua, se quisermos?”]

«Em alguns sítios da rua» [em resposta à pergunta “Na nossa cidade, nós podemos brincar na rua, se quisermos?”]

«Não, porque é perigoso.» [em resposta à pergunta “Se nós quisermos, podemos brincar no passeio?”]

«Quer dizer, podemos [brincar no passeio], mas não devemos. Podemos ser atropelados por um carro.»

«Não.» [em resposta à pergunta “Vocês acham que, noutras cidades, os meninos podem brincar na rua?”]

«Mas aqui em Massarelos à beira do jardim não há nada, porque passa aqui o elétrico e é perigoso.»

«Não.» [em resposta à

			pergunta “Vocês acham que é importante brincar na rua?”]
			«Os cães às vezes fazem coisas nos passeios e depois não podemos brincar, porque está tudo sujo.»
			«Eu já passei por uma situação em que ia de manhã para a escola e puseram um carro à frente do meu portão.»
			«Porque na relva, às vezes não podemos ir para lá, para não sujarmos os pés...»
	Os espaços privados		«[Há sítios onde não podemos brincar] Porque há sítios que são de pessoas, e as pessoas não gostam que se vá para as casas delas.»
			«Por exemplo, nos quintais.»
	Os perigos		«Neste sábado vou ter uma festa de anos, e não vai ser na rua, nem em casa, vai ser no shopping. Lá, ao menos, estamos em segurança.»
A Cidade aprendizagens	das	Espaços/contextos aprendizagem	de «Na escola.»
			«Na biblioteca.»
			«Nas universidades, nos museus.»
			«Algumas aulas de

condução.»

«Nas livrarias. Nos centros de estudo. No ATL.»

«Algumas pessoas nos seus trabalhos.»

«Exposições, museus.»

«Com os nossos pais. Outras vezes a ler o jornal, a ler livros.»

«Eu no domingo que passou, a nossa professora pediu-nos para estudar Estudo do Meio e eu fui ao museu onde estava uma exposição do Corpo Humano.»

Em casa/em família

«Os bebés também podem aprender com os pais a falar.»

«[Em casa, podemos Aprender a alimentação.]»

«[Em casa, podemos aprender] A limpar o pó e a passar a ferro.»

«[Em casa, podemos aprender] A tratar de um animal de estimação.»

«Aprendemos com os irmãos.»

«[Com os avós, aprendemos] Sobre coisas antigas e História. Factos

antigos.»

«[Com os avós, aprendemos] Sobre os nossos trisavós e tetravós...»

Diferentes contextos,  
diferentes aprendizagens

«Na escola é os estudos e em casa é trabalhos.»

«Na escola aprendemos a ler e a escrever, e em casa aprendemos a nossa educação, aquilo que devemos fazer. Na escola também aprendemos, mas em casa são os nossos pais que nos conhecem melhor e que dizem o que podemos fazer e o que não podemos fazer e às vezes fazemos.»

A Cidade das pessoas

As pessoas na História

«[Nas cidades, existem] Pessoas que irão morrer, mas que continuam a ser um grande facto.»

As relações

«Em Massarelos, na Associação, tem lá um grupo em que os mais idosos às vezes vão para lá e conversam todos. A minha bisavó vai, às vezes.»

«Também devíamos fazer coisas para os nossos idosos...»

«Nós já fizemos isso. Íamos para a beira dos

idosos jogar cartas...»





Anexo XXXII - Análise de  
conteúdo do GDF 1.º turma  
6.º ano Escola EB2,3 Gomes  
Teixeira



<b>Categoria</b>	<b>Sub-categoria</b>	<b>Unidades de sentido</b>
A Cidade “física”	As infraestruturas da Cidade	«Um conjunto de casas, pessoas, população, natureza.»  «Escolas. Hospitais, Colégios, Postos médicos, universidades.»
	A Cidade no mundo	«A tecnologia.» [em resposta à pergunta “que distingue uma cidade de uma aldeia?”]  «O avanço da sociedade.» [em resposta à pergunta “que distingue uma cidade de uma aldeia?”]  «O avanço tecnológico.» [em resposta à pergunta “que distingue uma cidade de uma aldeia?”]  «[O Porto é uma cidade porque] é mais denso em termos de população»  «[O Porto] É um distrito pequeno, mas em população, a contar com outros maiores, tem mais população.»  «Lisboa é a cidade com mais população de Portugal, mas é mais pequena que Beja. Mas, em contrapartida, Beja tem muito menos habitantes que Lisboa.»
	A Cidade “em ação”	«Numa aldeia há mais trabalho físico, enquanto que numa cidade temos

máquinas próprias.»

«As cidades têm mais oportunidades.»

«[O Porto é uma cidade] Porque tem negócios»

O Centro Comercial vs. a rua ou o Jardim «[Gostamos] De passear [no centro comercial]»

«Mas [o centro comercial] não tem lá grande coisa para passear.»

«Não, gosto mais de ir à Rua de Santa Catarina [do que de ir ao centro comercial]»

«Eu também, porque já estou farto do shopping.»

«Mas há mais convívio no shopping. Há mais gente, é maior.»

«Eu gosto mais de ir ao shopping.»

«Mas quando nós estamos muito tempo no shopping, começa a ser abafante. Vinte minutos lá, a nossa cabeça começa a ficar cheia.»

«Muitos dizem que não [conseguem estar muito tempo no jardim], porque estão mais habituados a ir ao shopping, e outros gostam mais de exercícios...»

«Eu não ando de bicicleta no jardim, vou

andar...»

«[No jardim é mais aborrecido] Porque no jardim, não tem muitas pessoas, muitas vivências...»

«[No jardim] É mais calmo.»

«Mas num jardim tem ar livre, podemos brincar. Enquanto num Centro Comercial há ruídos estranhos, muitas lojas, é chato.»

«No jardim há mais pessoas.»

«No shopping há mais pessoas a comprar.»

«Às vezes no parque há pessoas que vão andar de bicicleta e quase não se pode andar, enquanto no shopping as pessoas vão calmas...»

«Enquanto que num jardim, há mais espaço. No shopping dão-nos encontrões, dão-nos com as malas.»

«No shopping não podemos passear com os nossos animais.»

«No shopping, os assaltantes sabem que há muita multidão e assaltam as lojas, como se ninguém visse.»

«[No centro comercial]  
Têm mais facilidade de  
roubar.»

«Eu acho que o  
shopping é mais seguro,  
porque o jardim tem  
menos movimentação,  
vem um estranho e  
rouba-nos as coisas.  
Enquanto que o  
shopping estamos  
defendidos, tem lá muita  
gente.»

«[No centro comercial]  
Tem muita gente, mas é  
mais fácil roubar.»

«O shopping pode ser  
mais inseguro, porque  
com muita multidão, nós  
não damos conta.»

«Já houve um assalto no  
Centro Comercial e as  
pessoas não deram por  
nada.»

«No shopping, se houver  
ladrões, é mais fácil  
roubar. Tiram a carteira e  
eles não sabem quem  
foi.»

A Cidade e o trânsito/a  
Cidade e os perigos

«[Não se pode brincar na  
rua] Por causa dos  
carros.»

«Pode-se brincar [na  
rua], mas tem que se ter  
cuidado. Os condutores  
podem não ter tanta  
atenção e...»

«Numa rua, muitos  
jogam futebol, mas não

têm consciência de que podem ser atropelados.»

«Até mesmo aqui nas paragens onde passam os autocarros, andam de bicicleta, jogam futebol.»

«E às vezes há táxis que passam depressa. Ou ambulâncias.»

«Também há os assaltantes e raptos e isso.»

«Em algumas delas [cidades], pode-se brincar nas ruas. (...) Depende do movimento dos carros.»

«Às vezes [a possibilidade de brincar na rua] também tem a ver com as pessoas que são más, também tem que se ter cuidado.»

«E as estradas também começam a ficar degradadas, devido a isso.»

«Com o custo das obras e a manutenção das estradas...»

«O metro já está a ser mais utilizado. E cada vez que eu ando de metro, aquilo nunca está vazio. E passa mais ou menos de 5 em 5 minutos.»

A Cidade co-habitada

«Nós, às vezes, quando

			saímos da escola, sabe bem [brincar na rua]. Mas às vezes estão lá uns miúdos mais velhos a jogar futebol.»
A “administrativa”	Cidade	As decisões e quem as toma	<p>«O Rui Rio.» [em resposta à pergunta “Na nossa cidade, quem é que decide o que se pode fazer?”]</p> <p>«Sim, mas também o Primeiro-Ministro, o Presidente da República e tem que contar também com os outros vereadores.»</p> <p>«Quem dá o concerto tem que pedir autorização para o fazer e para fazer uma exposição também temos que pedir autorização para o fazermos.»</p>
		O acesso livre/o acesso restrito	<p>«[Não precisamos que pedir autorização para irmos ao jardim porque] É um espaço público.»</p> <p>«Se for numa escola, temos que pedir à direção.»</p> <p>«Os parques, as casas, as estradas... [são de acesso livre]</p> <p>«[As estradas] Não, pagas as portagens»</p> <p>«As piscinas municipais. A praia [são de acesso</p>



		livre]»
		«Tem que se pedir autorização para se alugar o espaço e nós podermos montar lá os objetos»
	Diferentes espaços, diferentes funções	«Não [podemos fazer <i>graffiti</i> nos Hospitais], é obstrução à propriedade. Ali é um lugar de cuidar dos pacientes e não um lugar de animação.»
A Cidade dos direitos	O direito à ação/participação	«Se nós não tentarmos [fazer algo], não sabemos [se é possível ou não]»
	O direito a brincar	«Nos parques públicos.»
		«[Não é importante brincar na rua porque] Temos sítios próprios para o fazer: parques, por exemplo.»
		«Nós, como sabemos que há parques, convivemos em sítios, não ruas, como antigamente. Habitúamo-nos a estar noutros sítios e não estar na rua.»
		«Brincar na escola, ir aos parques. Mas nós não fomos habituados a brincar nas ruas, portanto não temos esse hábito.»
		«Temos o computador.»
A Cidade dos deveres	As regras	«Cumprir as regras que estão estabelecidas para o bom funcionamento de

			uma cidade.»
			«Como por exemplo, não danificar o que é de todos.»
			«Evitar conflitos.»
			«Há umas caixas próprias para os dejetos dos animais.»
		Proteção ambiental	«Menos poluição.» [em resposta à pergunta “O que é que podíamos fazer para que a nossa cidade fosse melhor?”]
A Cidade aprendizagens	das	Espaços/contextos aprendizagem	de «Nas escolas. Nos museus. Exposições.»
			«Em qualquer parte, estamos sempre a aprender.»
			«Porque mesmo que nós já tenhamos acabado a escola, a faculdade – tudo –, estamos sempre a aprender. Desde que nascemos até morrermos, estamos sempre a aprender.»
			«Os pais, os professores.»
			«Os livros.»
			«Na internet.»
			«Com os avós.»
			«Os cadáveres. Nós com os cadáveres, podemos ver o que aconteceu.»
			«Com os avós aprendemos a história do

passado.»

«Na internet. Nos livros.  
Nas bibliotecas.  
Exposições.»

«[Na rua] Podemos  
aprender pela pior forma.  
Podemos ser  
atropelados, e assim já  
sabemos que temos que  
olhar para um lado e  
para o outro.»

«Na rua podemos  
aprender arte visual.»

«[Podemos aprender]  
Com as ruas. Porque  
muitos nomes das ruas  
já vieram do passado.  
Tem nomes de pessoa  
importantes.»

«Não só. Por exemplo,  
se formos numa auto-  
estrada, também  
aprendemos várias  
coisas. As localidades,  
os sinais.»

«Podemos até aprender  
com pessoas que nem  
conhecemos.»

«Quando estamos na  
estrada e o sinal está  
vermelho, há pessoas  
que aproveitam para  
fazer coisas. Podemos  
aprender muitas coisas  
novas com as pessoas  
(...). É uma forma de  
vida»

Diferentes tipos de aprendizagem «Há umas  
[aprendizagens] que é

por experiência própria,  
outras por  
ensinamento.»

«Uma coisa não tira o  
lugar à outra.» [em  
resposta à pergunta  
“você acham que aquilo  
que se aprende na  
escola é mais importante  
do que aquilo que se  
aprende, por exemplo,  
com os avós?”]

«Porque é assim, nós  
estamos a aprender  
coisas. Mesmo que uma  
coisa seja mais  
importante que a outra,  
estamos sempre a  
aprender.»

«E o que aprendemos  
com os nossos familiares  
e avós, complementa  
aquilo que aprendemos  
na escola.»

«E não tiram o lugar a  
nada, porque é  
aprendizagem. Mesmo  
que sejam diferentes, a  
importância é a mesma.»

«Cada vez que vamos  
crescendo, vamos  
aprendendo mais.»

«No dia-a-dia, nós  
próprios fazemos erros e  
aprendemos a fazer  
coisas que não fazíamos  
antes. E ninguém nos  
ensinou.»

«Com experiências

próprias, podemos aprender várias coisas também.»

A Cidades e a diversidade «Há pessoas de várias religiões, de vários países.»

«Com a diversidade podemos aprender coisas que não são da nossa cultura. Na nossa religião, podemos aprender coisas que não sejam da nossa religião. Nisso, a diversidade é boa.»

«Por exemplo, uma pessoa de uma religião vem com uma ideia para um sítio. E outra pessoa de outra religião vem com outra ideia, pode provocar conflitos e guerras, por causa da diversidade.»

A Cidade da Linhas de ação participação

«Mas cada vez há mais carros a circular, enquanto se podia poupar, por exemplo, cinco pessoas num carro. Ou então, pôr mais pessoas a andar de autocarro.»

«A polícia pode controlar aqueles que deitam lixo para o chão. Por exemplo, em cada espaço público termos um polícia. Não é proibido, mas se deitam o lixo para o chão, deviam ter que pagar

uma pequena quantia.  
Assim aprendiam.»

«Nós podemos fazer pedidos de aviso a dizer para as pessoas deixarem de andar tanto de carro e passarem a andar de transportes públicos. Assim, não só o Estado lucrava com o dinheiro que entrava e também para nós havia menos poluição.»

«Aqueles pessoas que poluem mais o ambiente, ou pagavam multas, ou então começavam a limpar as cidades e assim havia um Portugal mais limpo.»

A participação na Cidade como uma “faca de dois gumes”

«Por um lado sim, por outro não [gostava de ter uma palavra a dizer sobre as decisões de que se tomam na cidade]. Porque se acontecesse alguma coisa de mal, se a população tivesse contribuído para essa ideia, põem a responsabilidade sobre a população. Por outro lado, se for bom, a responsabilidade, como é da população, nós ficamos com os louros e ainda lucrámos.»

Anexo XXXIII - Análise de  
conteúdo do GDF 2.<sup>a</sup> turma  
6.º ano Escola EB2,3 Gomes





<b>Categoria</b>	<b>Sub-categoria</b>	<b>Unidades de sentido</b>
A Cidade “física”	As infraestruturas da Cidade	<p>«Uma cidade é constituída por casas, escolas, bibliotecas.»</p> <p>«Praias.»</p> <p>«Cafés.»</p> <p>«Hospitais, carros, motas, autocarros, museus, elétricos. Alunos, animais e ruas.»</p> <p>«Tem um Centro Comercial.»</p> <p>«Existem muitos shoppings – o Cidade do Porto, o ArrábidaShopping...»</p> <p>«Existem parques, existem bibliotecas, piscinas.»</p> <p>«Nos bairros há pessoas que renovam as casas. Mas há pessoas, a quem o governo quer renovar as casas, e eles não deixam.»</p>
	As “cidades” dentro da Cidade	<p>«Uma cidade, para mim, é um local com vários locais diferentes. (...) É um local grande, com uma certa dimensão e nesse local, tem vários locais onde se pode habitar e fazer a nossa vida. Ficar com a nossa morada e convivermos no local onde quisermos.»</p>
	A imagem da Cidade	<p>«Mesmo a Câmara Municipal do Porto devia ter também um certo cuidado na limpeza e na manutenção do chão e das</p>

pontes, porque há sempre muitas “chiclas” e assim.»

«Porque pensando nos turistas e também nas casas antigas, não dão a devida atenção.»

«Portugal é um país bonito, mas só é bonito se o preservarmos. Porque muitas pessoas não têm a sensibilidade de perceber que, se nós estamos a atirar uma coisa para o chão, nós estamos a fazer mal à nossa figura. As pessoas não gostam disso.»

«Nós queremos que as cidades de Portugal – principalmente o Porto, que é uma das mais conhecidas – sejam limpas, organizadas, habitadas por turistas, mas também conhecidas.»

«Nós não podemos estragar o que é nosso, senão os outros vão chegar e dizer: “isto afinal não é nada de extraordinário, já está estragado”.»

«Eu acho que falta no Porto mais graffiti. Porque o graffiti é uma arte de bem, e as pessoas só...»

«[O graffiti] É uma arte da cidade, uma arte urbana...»

«É importante referir que, por exemplo, aqui à beira nós passamos e vemos um desenho lindíssimo sobre Shakespeare e isso é uma coisa muito importante, porque não deixa de ser arte, por em vez de estar pintada numa tela, estar na cidade. Porque o graffiti – a ideia – é uma arte.»

Brincar como atividade limitada

«Há sítios indicados para brincar.»

«Por exemplo, no Parque da Cidade. Se formos para a estrada, chutamos a bola, a bola vai para a rua e podemos ser atropelados!»

«Tem muitos sítios apropriados: como se referiu, o Parque da Cidade, que tem imensas toneladas de quilómetros e muitos espaços para brincar.»

«As pessoas não querem que nós brinquemos na rua, com a bola e isso... Mas há parques, não há? Então porque é que, ali, à beira da Junta, há um parque, mas só pode ir para lá quem tiver as chaves de abrir o parque? Porque é que não pode ser aberto? Se querem que nós brinquemos na rua, devia de haver mais sítios para brincar.»

«Nós estamos a falar em

brincar nos parques, mas há parques desatualizados. Os brinquedos onde nós podemos brincar estão estragados e aquilo é no meio da rua.»

«Por isso, era preciso ter um parque para brincar, mas eles têm que pensar que um bairro não é só miúdos – como nós sabemos, num bairro, existem miúdos menos criancinhas... eles deviam ter a consciência que os adolescentes não querem só brincar no escorregão, baloiço, querem mais ação!»

«Nós temos um campo onde jogamos à bola e há pessoas que vão lá e dizem: “você não podem jogar aí à bola”, e nós respondemos: “não querem que nós joguemos à bola, mas porque é que não podem meter aqui um campo de futebol?”. Aqui também tem espaço para podermos brincar.»

#### A Escola

«Eu gostava que esta escola fosse modernizada, porque ela já deve ter para aí uns 60 anos e eu acho que devíamos aproveitar e remodelar, mesmo que não toda, algumas partes.»

«Mas aquele jardim ali, acho que deviam tirar os

## A Cidade e a A Cidade e a História identidade

picos, fazerem ali umas escadas tipo degraus (...). Eu acho que aquilo devia ter uns degraus próprios para subirmos e as urtigas deviam ser cortadas (...). Todos os intervalos, a nossa alegria é jogar à bola, por isso se as pessoas querem que nós sejamos educados e tenhamos um comportamento decente, acho que deviam fazer o que faz os alunos sorrir e divertirem-se.»

«Uma das coisas que é preciso ser remodelada são as salas de EVT. É uma vergonha ver como o ano passado as torneiras de EVT não funcionaram. A sala já está muito antiga, as casas-de-banho – está bem que sejam limpas –, mas não têm muitas condições para nós irmos lá fazer as nossas necessidades fisiológicas»

«O mais importante numa cidade é ter mais História(...). O modo como nós vivemos»

«Existe, na Rotunda da Boavista, o símbolo da nossa batalha contra os franceses.»

«Através das casas antigas nós conseguimos ver como eram os antigos que lá viviam. Os azulejos

também são parte daquelas casas do Porto antigo, também são muito importantes.»

«É bastante importante preservarmos as poucas antiguidades que a nossa cidade tem.»

«[Para o Porto ser uma cidade melhor, devemos] Preservar e não ignorar a História do Porto, que é muito importante.»

A Cidade e a cultura

«A cultura, como é que são os habitantes, a moda como falam, a moda como vivem, do aspeto da cidade – se é limpa ou menos limpa.»

A Cidade como referência identitária

«É o sítio onde nós vivemos, onde nos sentimos bem e fazemos amizades.»

«[A cidade é] Um símbolo para nos distinguirmos.»

«Sim, marca a nossa identidade. Cada cidade é diferente. As cidades são diferentes, porque nem tudo é igual. Há umas que são mais pobres, outras que são mais ricas, outras têm menos escolas, outras mais.»

«Tirando a ideia do meu colega J., eu acho que a nossa cidade é um símbolo da existência da humanidade portuguesa.»

«As cidades podem distinguir uns povos de outros. Lisboa e o Porto ou outras cidades servem para separar outras culturas e até formas de falar.»

«A cidade é, para cada pessoa, diferente. Mas, para a maior parte da gente – 51%, 49% - a parte dos 51% acho que pensam que a cidade simboliza a forma das suas origens.»

As “cidades” dentro da Cidade

«Sim porque há zonas da cidade do Porto onde as pessoas falam de forma diferente.»

«Por exemplo, aqui na rua Júlio Dinis temos um costume e no Infantado temos outro? Não concordo com isso!»

«Não é por rua, é por zonas...»

«Não é irmos lá à rua Júlio Dinis e mais à frente à rua de Vilar, não é aí que temos a pronúncia mais agressiva...»

«Não é a diferença da rua, mas sim a diferença do concelho. Por exemplo, ali mais a baixo, no Aleixo, têm uma pronúncia diferente. Mas ali é outra coisa, mas isso não tem nada a ver. Porque eu já morei à beira do Aleixo e não tinha essa pronúncia,

nem as pessoas que estavam lá.»

«Não [é apenas uma questão de pronúncia], é uma diferença de atitude, mentalidade e comportamento. Por isso acho que é mudança de concelhos, freguesias e distritos e de país, claro.»

«Por exemplo, nós nesta parte da freguesia falamos de uma maneira, mas se vamos para Ribeira já é mais aquele “puerto”. Mais para o final do Porto também se fala de outra maneira.»

«E acho que nos bairros é que fazemos amizade! Acho que o Rui Rio quer acabar com os bairros e acho que isso não devia acontecer, porque nos bairros é que são constituídas muitas brincadeiras. São pessoas iguais aos outros. Podemos ter uma maneira diferente de atuar com as coisas, mas algumas pessoas são boas, nos bairros, têm mais ideias de fazer coisas do que as pessoas dos prédios.»

A Cidade dos direitos e dos deveres      As regras e quem as define

«Há regras para cumprir, tal como na escola.»

«Por exemplo, é o presidente, é a polícia e por aí fora.» [em resposta à pergunta “Quem decide o



que podemos e não podemos fazer na nossa cidade?”]

«É o Rui Rio, os políticos, os polícias, toda a gente que inventa leis.» [em resposta à pergunta “Quem decide o que podemos e não podemos fazer na nossa cidade?”]

«Podemos fazer o que quisermos, mas como há as regras, nós podemos fazer o que quisermos, mas com moderação. Não vamos riscar as paredes... podíamos fazer, mas não fica sempre bem! Por isso, não vamos estar a inventar regras, se as regras estão inventadas e bem feitas.»

«Pode haver leis para um determinado assunto, mas para outro não...»

«Há os juízes e os presidentes que fazem as leis, mas esse negócio de quem decide o que pode e não pode num país, também somos nós. Se nós quisermos poluir, poluímos, se não quisermos, não poluímos. Agora, não quer dizer... Há lugares que já multam quando se joga papel no chão, mas não há lei definitiva de multar quem joga papel para o chão...»

«Em cada sítio há leis. Nós podemos criar as nossas

próprias leis e o governo pode criar as deles. Eles não definem as nossas leis...»

Diferentes contextos,  
diferentes regras

«Há um regime de regras. Só que há locais que têm umas regras e outros, outras. Por exemplo, aqui na escola há regras. Mal nós saímos da escola, já há outras. Em vários sítios, temos que cumprir a nossa própria regra, por exemplo em casa; em casa podemos fazer aquilo que nós quisermos, porque em casa é a nossa propriedade.»

«Em cada sítio há uma regra.»

«Diferentes regras devem-se cumprir em sítios diferentes.»

A Cidade partilhada

«Tu fazes a tua parte e eles fazem a deles; depois, ao fim de um certo tempo, vão ser punidos.»

«Se eles começarem a cumprir as regras, nós também cumprimos. E, então, a cidade vai ficar boa. Toda a gente tem de cumprir, e assim a cidade fica a ganhar; não só a cidade, mas nós todos.»

«Devemos preservar o que é nosso e não estragar o que é de todos. Por exemplo, esta escola é de todos. Pode ter o nome do

Gomes Teixeira, que era um grande matemático. Esta escola, posso eu andar nela, mas um velhinho que não anda na escola, esta escola também é dele. Pode não ter andado cá, mas faz parte de onde ele nasceu, de onde ele está a morar. Tudo o que consiste na cidade do Porto, tudo posso dizer que é meu e é deles. Temos a nossa propriedade é certo, mas há sítios que devíamos preservar, porque são nossos.»

#### As possibilidades

«Há sinais por todos os lados. Por exemplo, se há uma passadeira, há sinais... Quando há um sinal de que é proibido estacionar, já sabemos que é proibido estacionar.» [em resposta à pergunta “Como é que eu sei se aquilo que eu quero fazer numa cidade – por exemplo, numa rua ou numa praça – é possível?”]

«Às vezes há sinais que nos dizem o que podemos ou não podemos fazer...»

«No parque também há lá um sinal de não dar comer aos animais, também tem lá um sinal.»

«Há o senso comum.»

#### As transgressões

«Mas também ela esqueceu-se de referir,

porque nem sempre as pessoas cumprem com o que dizem. Porque, por exemplo, não pisar a relva, mas há pessoas que fazem tudo para ir pisar a relva, não podem evitar mandar o papel para o chão e depois não o vão apanhar.»

«A F. disse bem. Nos parques da cidade, diz: “não pisar a relva”, mas há pessoas que... Mas isso também acontece no shopping. Há um sítio certo para fumar e dentro do shopping não se pode fumar. No parque da cidade há sítios onde a gente já pode pisar a relva à vontade.»

«No Parque da Cidade, as pessoas que trabalham lá têm muito cuidado para arranjar as coisas, e as pessoas que lá vão às vezes não dão valor.»

«Por exemplo, no meu bairro, eu tinha um parque. Quando aquilo foi construído, havia muito amor e carinho àquele parque. Só que depois, começaram a destruí-lo.»

Os direitos reclamados

«Os nossos antepassados também brincavam na rua, por isso também tínhamos direito.»

«Por exemplo, nós podemos ter mais

liberdade. Quando vocês eram pequeninas, vocês andavam aí com os sapatinhos na estrada, brincavam a outras coisas de antigamente, que não sei porque é que mudou. Eu gosto de ter telemóveis – que dantes não havia – e vamos evoluindo, mas gostava de não evoluir naquela parte da liberdade. As crianças dantes eram mais felizes, porque saíam à rua»

A Cidade das aprendizagens	Espaços/contextos de aprendizagem	de «Nas bibliotecas. Ou mesmo na rua, com as pessoas no autocarro, no ATL, em casa...»
----------------------------	-----------------------------------	--

«À beira das igrejas, ou coisas importantes, tem sempre uma tabuleta a dizer – portanto, por aí aprendemos. No museu tem lá placas a ensinar. Se formos também visitar as Caves do Vinho do Porto, há um guia para nos explicar tudo.»

«Não sei se é na Casa da Música, mas quando se vai para Francos, tem lá uma tabuleta a dizer em que século foi construído, por quem, em que época foi inaugurado...»

«No Porto, há bastantes *workshops*, como por exemplo, *workshops* de Verão, de eventos, etc. Aqui no Palácio de Cristal

			há vários <i>workshops</i> de trabalhos manuais e mesmo nos museus do Porto»
			«Sem ser na escola, podemos aprender desde pequeninos no infantário, que serve para educar as crianças.»
			«Desculpa estar-te a interromper, mas nós temos a educação em casa, não é no infantário. Tu tens pais...»
A Cidade convivial	Gerir o tempo/as atividades		«No Verão, no meu bairro, há quem fique em casa a jogar, mas depois passado uma hora vêm cá para fora, para convivermos todos. Há pessoas que gostam de conviver com as outras e não há muitas pessoas viciadas [em jogos e computadores]»
			«Como referiu o D., acho que antigamente as pessoas eram mais ativas. E não tinham tantas extravagâncias como agora.»
	Gerir os riscos		«Mas antigamente nós também éramos mais ativos porque havia mais segurança, muito raramente éramos assaltados.»
			«Eu concordo que antigamente os pais deixavam as crianças sair...»

Anexo XXXIV - Análise de  
conteúdo do GDF 9.º ano  
Escola EB2,3 Gomes Teixeira





<b>Categoria</b>	<b>Sub-categoria</b>	<b>Unidades de sentido</b>
A Cidade “física”	As infraestruturas da Cidade	<p>«Um conjunto de casas, população.»</p> <p>«É um conjunto de freguesias.»</p> <p>«É um conjunto de pessoas, de casas.»</p> <p>«[O que distingue as cidades são] As paisagens, os monumentos.»</p> <p>«[O que distingue as cidades é] O tipo de estrutura das casas.»</p> <p>«[A arquitetura varia de cidade para cidade] Por causa dos costumes e comemorações.»</p> <p>«[Na cidade, existem] Associações de moradores [e desportivas]»</p> <p>«Há uma piscina.»</p> <p>«Há o clube Fluvial.»</p> <p>«Sim, eu tenho uma [associação] em Massarelos que fui para lá desde muito novo.»</p>
	Os espaços e os usos	<p>«É o que vamos fazer. Ao irmos para lá conversar, estamos a ocupar pouca percentagem do espaço, mas para ir para lá com uma banda temos que ocupar muito sítio.»</p>

«E depois há as pessoas que se juntam lá.»

«E depois podemos estar a perturbar o espaço de outras pessoas.»

«[Na cidade, temos direito a] Usufruir dos espaços.»

A rua vs. o centro comercial

«Quando era mais novo [brincar na rua], não era problema. O problema era para as pessoas que andavam à minha volta.»

«[O centro comercial] É fixe para fazer figuras. Vais para lá, não compras nada, mas estás lá...»

«[A opção entre a rua e o centro comercial] Depende um bocado do que se fizer na rua.»

«[É importante que as crianças brinquem na rua] Para se habituarem ao ambiente onde moram.»

«[Brincar na rua é importante] Para conhecer novas pessoas.»

«[Brincar na rua é importante] Para não ficarem viciados na consola.»

«[Na nossa rua, a minha irmã] Tem lá um grupo de

				amigos que gosta de andar com ela e fazer as asneiras deles?»
	A Cidade perigosa			«Porque tem muitos carros.»
				«É só roubar.»
	Preservação da Cidade			«[Na cidade, temos o dever de a] Manter limpa [e preservar os] (...) espaços verdes.»
				«[Preservar é importante porque] Os turistas gostam da História... Nós podemos aproveitar o turismo...»
	A Cidade degradada, aborrecida, cinzenta			«[A cidade] Agora é só cinzento. É só alcatrão. E pedregulhos.»
				«A cidade está a cair...»
				«Na Baixa é só casas a cair, professora!»
				«Tu vais na rua, olhas para o chão e está tudo sujo... É verdade...»
				«A cidade é uma seca [porque] (...) é cinzenta»
				«Ninguém quer saber das coisas...»
A Cidade e identidade		e a História, identidade	cultura e	«O sotaque [define a Cidade]»
				«A maneira como as pessoas expressam as palavras (...) [varia] de cidade para cidade.»
				«Mas é uma questão de costumes e tradições de

A Cidade dos direitos e dos deveres	As regras e quem as define	<p>falar das pessoas.»</p> <p>«O presidente [é quem decide o que podemos ou não fazer na cidade]»</p> <p>«Pelo conselho geral da cidade.»</p> <p>«Sim [a definição das regras], depende também da população que a cidade tenha.»</p>
		<p>«Isso [a autorização para o uso de um espaço] tem a ver com a utilização do espaço.»</p>
		<p>«Quando a Câmara deixa.»</p>
		<p>«[Se quisermos organizar uma atividade de recolha de fundos na cidade] Temos que dar a ideia à escola. Se ela concordar, falar com os pais e depois falar com a Câmara.»</p>
	Brincar como atividade limitada	<p>«[É seguro brincar no] Palácio de Cristal.»</p> <p>«[É seguro brincar no] Parque da Cidade.»</p> <p>«[É seguro brincar no] Kartódromo de Matosinhos.»</p> <p>«Poucos sítios [seguros] existem.»</p> <p>«[É seguro brincar no] Parque da Pasteleira.»</p> <p>«[É seguro brincar na]</p>

Praia»

«Aqueles sítios mais isolados [são os mais seguros]»

«[Para brincar, é preciso] Controlo e segurança.»

Os limites da ação

«[Na cidade, temos] O direito de podermos dar as nossas opiniões sobre a cidade.»

«Na Câmara, podemos manifestar as nossas opiniões e depois, mediante isso, poder mudar o que está mal na cidade.»

«Mas não vale a pena [reclamar sobre a Cidade]! Porque quanto mais queixas fizermos, pior é...»

«[O protesto] Fica arquivado.»

«Mas há muitos que não dão [opinião sobre o que está bem e o que está mal na Cidade]»

A Cidade reclamada

«[Sentimos falta de iniciativas] Desportivas.»

«Era fixe se houvesse campeonatos de escolas contra escolas.»

«[Para a cidade ser melhor, devia ter] Ter mais espaços verdes. A Baixa é só betão.»

				«Mais segurança.»
				«Mais bófia.»
				«Menos vandalismo.»
				«Os caixotes do lixo queimados e assim... [Menos] Assaltos, agressividade...»
				«[Seria importante] Reciclar.»
				«[Seria importante] Uma biblioteca.»
				«Para gastar dinheiro em concertos, preferia gastar em jardins...»
		A Cidade partilhada		«[Para se fazer exigências] Pode-se reunir, por exemplo, moradores dos prédios todos e se for mais pessoas, eles consideram mais importante.»
				«[Para fazer exigências, podem fazer-se] Abaixo- assinados.»
				«Um abaixo-assinado e, se não resultar, fazer uma greve.»
		As proibições		«Subir para os carros, pôr uma saca de plástico a arder...»
A Cidade aprendizagens	das	Espaços/contextos aprendizagem	de	«Biblioteca.»
				«Em casa.»
				«Na internet. Na televisão.»

	«Com os mais velhos.»
	«Com avós.»
Tipos de aprendizagem	«[Junto dos/as mais velhos/as, as aprendizagens] São mais tradicionais.»
	«[Junto dos/as mais velhos/as, aprendemos] Cultura [e] (...) hábitos»
	«[Junto dos/as mais velhos/as, aprendemos] De como os nossos pais e avós foram criados quando eram pequenos.»
	«Há conselhos que eles dão que se podem aplicar a nós, outros não.»
	«[Junto dos/as mais velhos/as, aprendemos] Sobre História.»
	«[Junto dos/as mais velhos/as, aprendemos] As tradições e isso.»
	«Aqui [na Escola nós aprendemos aquilo onde estamos. E se viemos de outro país, ou isso, não vamos aprender as coisas úteis aqui.»





Anexo XXXV - Transcrição e  
análise de conteúdo  
simplificada das respostas  
abertas aos questionários às  
Escolas



## **Qual a principal “ambição educativa” da Escola? Porquê?**

1. “Educar bem as crianças e transformar o Mundo e conduzi-lo à verdadeira vida” (Paula Frassinetti).

O objetivo da nossa ação é preparar os educandos para serem bons cristãos e agentes de transformação do próprio meio, mediante formação humana, intelectual e espiritual, que lhes permita uma boa integração na vida familiar e profissional

2. Formar cidadãos conscientes, tolerantes, informados e capazes de enfrentar o quotidiano buscando nos conhecimentos teóricos e a própria experiência as soluções para os obstáculos que a confrontação com a sua vida, objetivos e dificuldades lhes interpõem, sem nunca desistir de alcançar as metas a que se propõem atingir.

3. Fornecer todos os meios possíveis (físicos, intelectuais, sociais, morais) para um desenvolvimento pleno de todos os alunos, tendo como meta a sua realização como cidadãos responsáveis.

4. O colégio tem como finalidade o pleno desenvolvimento da personalidade, ou seja, a educação integral, numa visão cristã do mundo e da vida. É próprio desta escola orientar toda a atividade educativa com vista a despertar e estimular o desenvolvimento harmónico da pessoa como agente do seu próprio crescimento, nas suas dimensões individual, social e religiosa.

5. Não se tratando propriamente de uma escola, o nosso objetivo visa contribuir para o desenvolvimento integral e harmonioso das crianças que frequentam as nossas valências.

6. Cumprir com sucesso a missão definida no Projeto Educativo da Escola.

7. Desenvolvimento global e harmonioso das crianças.

8. Formar jovens cidadãos aptos para a vida quotidiana.

9. A escola pretende que um número cada vez mais elevado de alunos complete a escolaridade obrigatória no agrupamento, de que é escola sede, a par do trabalho que está a ser efetuado para que o sucesso escolar e educativo aumente.

10. A principal ambição educativa da escola é proporcionar às crianças as condições necessárias para poderem desenvolver tanto a nível emocional, afetivo e social, porque a escola é um dos mediadores do desenvolvimento e incentivador da autonomia da criança.

11. Proporcionar momentos lúdico-pedagógicos para as crianças, uma vez que se verifica que estas possuem pouco tempo para brincar.

## **Qual a importância da ideia de “comunidade” na vida quotidiana da Escola? Porquê?**

1. Acreditamos que só como “comunidade educativa” é possível educar, hoje. Só em “comum unidade” é possível ser agentes educativos. Isto implica um objetivo comum, em que todos, docentes e não docentes, se sentem envolvidos e por isso partilham e colaboram no mesmo sentido.

2. Só no contacto com os órgãos e instituições que compõem a comunidade é possível ensinar a importância da sua existência à nossa comunidade de alunos, tentando que eles façam a inter-transposição de valores entre os meios que os envolvem dentro e fora do ambiente escolar e familiar. O contacto que promovemos leva também ao desenvolvimento dos valores de interajuda, tolerância e importância dos papéis sociais diferentes e complementares.

3. Partindo de um Projeto Curricular vivido por toda a escola, sendo desenvolvido segundo a faixa etária e enriquecido com saídas ao exterior, procuramos englobar nas nossas ações os idosos do nosso Centro de Convívio, as famílias e outras escolas. Para nós a Escola não atinge os seus objetivos se não se abrir a todos sem exclusão.

4. A configuração da Escola como comunidade educativa manifesta-se essencialmente no trabalho de elaboração, aplicação e avaliação do projeto educativo e na participação corresponsável, segundo a sua função, de todas as instâncias na gestão global.

5. A criação desta instituição teve como objetivo exatamente a resolução dos problemas na altura considerados mais prementes desta comunidade em que nos inserimos, daí a importância acrescida que este conceito tem no desenvolvimento de toda a nossa ação.

6. A ideia de comunidade é muito importante. Os pais têm livre acesso à escola e em algumas das nossas aulas com alunos mais novos, os pais assistem às mesmas. Para além disso a nossa interação e participação em inúmeras atividades culturais é um fator dinamizador de cooperação com a comunidade local e não só, visto servirmos uma grande área geográfica.

7. A participação comunitária na Escola é a base do conceito de escola democrática.

8. Criar laços afetivos com a comunidade/sociedade ajuda-os a mais tarde saber lidar com todas as situações do dia-a-dia, não esquecendo nunca valores simples como o respeito, ajuda, cooperação, tolerância, responsabilidades, etc.

9. A comunidade é um conceito cada vez mais importante na vida da Escola, uma vez que o sucesso da instituição depende cada vez mais da sua ligação a

essa comunidade. A comunidade é uma oportunidade de virar cada vez mais a Escola para a realidade e, assim, servir a sociedade.

10. É fundamental a participação da comunidade onde a escola está inserida, onde esta pode participar nas atividades escolares e proporcionar grandes vivências. Sendo assim existe uma interação escola/comunidade de grande importância na vida quotidiana da escola.

11. A ideia de “comunidade” na vida quotidiana da escola é de extrema importância, dado que diariamente interagimos e é fulcral que exista união de todas as partes para que as crianças se possam desenvolver saudável e harmoniosamente.



Anexo XXXVI - Transcrição e  
análise de conteúdo  
simplificada das respostas  
abertas aos questionários às  
Associações





**Qual é, atualmente, o principal objetivo da(s) atividade(s) que a Associação desenvolve?**

1. Formação desportiva e cultural, remo a nível competitivo e canoagem de lazer. Ingressão nas seleções nacionais como forma de promoção junto dos comités.

2. A Escola de Futsal – dar continuidade a este projeto que conta com 30 crianças, com idades compreendidas entre os 5 e os 12 anos, dando-lhes formação desportiva e social.

Eventos desportivos – aumentar o leque de oferta que temos, na perspetiva de promovermos a modalidade

3. Grupo jovem, futsal e gabinete da mulher.

4. Promoção da qualidade de vida da população e dos nossos utentes em particular.

5. Pesca desportiva.

6. Desenvolver o ensino da música, teatro, capoeira e net, tudo para todas as idades e graciosamente, sem ajuda de quaisquer entidades oficiais.

8. O principal objetivo é chamar o público-alvo para participar mais na vida da associação.

## **Qual a importância da ideia de “comunidade” na vida quotidiana da Associação? Porquê?**

1. Alta, sem quadros profissionais, a comunidade tem uma importância enorme, pois para ela é a vida de associações e vice-versa.
2. É relevante. Sendo a Invicta Futsal, o único clube federado, e a participar com 3 escalões, masculino/feminino/escolas, nos campeonatos distritais, pretendemos abrir as nossas portas a toda a comunidade, interagindo, de forma recíproca e gradual na perspetiva de podermos cativar mais jovens para a prática desportiva.
3. Para a associação viver em comunidade é ajudar-se entre si e também as outras associações e coletividades que precisem do nosso apoio e contributo.
4. É uma das ideias-chave de toda a atividade, até porque a associação foi criada exatamente para dar resposta aos problemas principais na altura sentidos por esta comunidade.
5. Reunir, discutir, criar e ouvir opiniões, assim como o convívio entre todos.
6. Porque é salutar, angaria-se amizades e discute-se problemas que no fundo são de todos.
7. Neste momento a palavra “comunidade” já passou ao largo dos nossos associados, apesar dos corpos gerentes ainda acreditarem na verdadeira palavra por isso ainda cá estamos.

Anexo XXXVII - Projeto de  
Investigação - Proposta de  
colaboração com a Junta de  
Freguesia de Massarelos, no  
âmbito do Programa Doutoral  
em Ciências da Educação da  
FPCE-UP



## **Projecto de Investigação**

### **Proposta de colaboração com a Junta de Freguesia de Massarelos, no âmbito do Programa Doutoral em Ciências da Educação da FPCE-UP**

#### **◆ Finalidades do Projecto**

Pretende-se, através desta investigação, a exploração das potencialidades da figura do/a mediador/a sócio-educativo/a e da formação, num contexto de Desenvolvimento Local, nomeadamente no que concerne o apoio à construção de um Projecto Educativo Local (ou seja, de um compromisso entre os/as vários/as agentes locais no sentido de transformação o território num espaço-tempo educativo para todas as pessoas) e de um Conselho Local de Educação para a/na Freguesia de Massarelos (Porto). Considerando-se que a Freguesia de Massarelos é demograficamente representativa da cidade do Porto, e considerando a recente definição da Carta Educativa do Porto, através da qual a cidade pretende constituir-se como “Cidade Educadora”, entende-se que a Freguesia de Massarelos pode assumir-se como “tubo de ensaio” de uma “cultura local de educação” e de uma “Cidade Educadora”. Considera-se vital o envolvimento dos/as vários/as actores/as locais, dando-se prioridade à auscultação da percepção dos/as representantes ou dirigentes destas instituições acerca do papel educativo das mesmas.

Este trabalho pretende assumir-se como “estudo de caso”, a partir do qual possa emergir um instrumento que se constitua enquanto modelo de intervenção possível, no sentido da mobilização, articulação e atribuição de sentido(s) à acção das instituições locais em contextos semelhantes ou mais amplos; é, também, um estudo comparativo, na medida em que mobiliza contributos de estudos desenvolvidos em contextos semelhantes. Salienta-se a dimensão temporal do trabalho que se pretende desenvolver, na medida em que não se trata de analisar a situação da freguesia num determinado momento, mas antes contribuir para o desenvolvimento, a médio e longo prazo, da mesma.

Entende-se, ainda, que este projecto representa uma inovação no âmbito do Desenvolvimento Local, pela especificidade do contexto eleito (uma Freguesia) e na medida em que pretende revestir-se de uma instrumentalidade que possibilite a sua adequação ao contexto inicial e a outros contextos possíveis, assumindo-se, por isso, como um “trabalho-piloto”.

#### ◆ Qual o lugar da Junta de Freguesia de Massarelos?

Os órgãos de gestão autárquica têm um papel capital na coordenação e dinamização dos projectos educativos locais, na medida em que possuem uma perspectiva global do território e têm a possibilidade de mobilizar recursos (humanos, técnicos, financeiros...) para suporte do projecto. Na filosofia de acção que aqui se perfilha, a Junta de Freguesia é chamada a assumir esse papel, sendo relevante explorar as possibilidades e as potencialidades da emergência da figura do/a mediador/a sócio-educativo/a e da formação, considerando que estes/as profissionais se encontram habilitados/as para o desempenho de funções de assessoria no desenvolvimento de programas e políticas em estruturas da administração central, regional e local, e para a coordenação, gestão e mediação de projectos de intervenção comunitária.

O local (a cidade, a freguesia, o bairro, a comunidade) é uma fonte de Educação, e todos os aspectos relativos à organização da vida em sociedade têm uma influência (educativa) sobre a vida dos/as cidadãos/ãs: o ordenamento do território, a gestão do património, as políticas sociais, sanitárias e ambientais, o acesso aos *media*, as relações intergeracionais, a gestão da relação com a diversidade, a produtividade das empresas, etc. Neste sentido, admitimos que a Junta de Freguesia (enquanto entidade de poder autárquico mais próxima dos/as cidadãos/ãs e, por ter sido objecto de uma eleição democrática, legítima representante dos interesses destes/as) se pode assumir como “núcleo estruturante” da intervenção e espaço privilegiado de partilha de reflexões entre as várias entidades com potencialidade educativa, acerca dos problemas sócio-educativos do local, cabendo-lhe a liderança, a planificação e a canalização de esforços e interesses (nomeadamente, através da prospecção de apoios externos, de nível camarário, governamental, empresarial, etc.).

#### ◆ Quais os focos fundamentais da intervenção?

De acordo com a auscultação aos/às representantes de várias entidades locais, são entendidos como problemas educativos da Freguesia de Massarelos, devendo ser objecto de atenção especial:

- a) o desemprego;
- b) o insucesso, o abandono e o absentismo escolares;
- c) a degradação física das infraestruturas públicas locais;

- d) o apoio educativo a crianças com dificuldades de aprendizagem ou de integração escolar (nomeadamente a integração sócio-cultural das comunidades imigrantes);
- e) a interacção entre os vários níveis de ensino;
- f) a cooperação entre as Escolas e o tecido empresarial;
- g) a descaracterização e desertificação das zonas históricas da Freguesia;
- h) o impacto social (familiar e comunitário) do consumo de estupefacientes e da criminalidade;
- i) a falta de pessoal não docente nas Escolas;
- j) a habitação precária;
- k) o impacto social e urbano (mas também as potencialidades) do envelhecimento generalizado da população;
- l) a organização das actividades extra-curriculares para as crianças em idade escolar;
- m) a reabilitação do movimento associativo.

◆ O que nos propomos fazer?

Porque se projecta a Freguesia de Massarelos como uma comunidade educativa, um espaço-tempo sob o qual deveria recair a atenção do Poder Local é o da cooperação interinstitucional e globalizada. Sugere-se, entre outras iniciativas, a criação de uma plataforma própria, como (por exemplo) um **fórum de discussão virtual**, cuja mais-valia, para além da sua gratuidade (seja na criação, seja na manutenção), reside na possibilidade de qualquer cidadão/ã expor as suas opiniões e sugestões com relação, neste caso, aos problemas sócio-educativos da Freguesia de Massarelos, contactar com opiniões e sugestões de outros/as utilizadores/as e, finalmente, com a garantia de que estas serão recebidas pelas entidades competentes e que essas entidades lhes darão resposta, directa ou indirectamente. Poderá também funcionar como uma plataforma de divulgação de actividades desenvolvidas pelas diversas instituições da Freguesia, facilitando o acesso dos/as utilizadores/as do fórum a esse

tipo de conteúdos. Tendo em conta, como já se referiu, a pertinência da figura do/a mediador/a sócio-educativo/a, parece-nos que a administração deste recurso deveria estar a seu cargo, e este/a deveria assegurar que os/as vários/as actores/as locais da Freguesia de Massarelos estivessem representados no fórum, de forma a que houvesse uma eficácia efectiva da comunicação entre os/as cidadãos/ãs e estas instituições, bem como a divulgação do projecto educativo local da Freguesia de Massarelos para além dos seus limites geográficos.

No que concerne a articulação entre os vários níveis de ensino, e considerando a existência, na Freguesia de Massarelos, de instituições educativas desde o ensino pré-escolar até ao ensino universitário, emerge como pertinente a procura de um entendimento acerca das condições de integração dos/as alunos/as ao longo do sistema de ensino. Parte-se, muitas vezes, do pressuposto de que, ao transitarem de ano e/ou de ciclo, os/as alunos/as possuem uma série de conhecimentos e competências que os/as habilitam para a frequência daquele nível de ensino, mas haverá, de facto, uma sensibilidade por parte das instituições de acolhimento relativamente à (im)preparação dos/as seus/suas novos/as alunos/as, não só ao nível cognitivo, mas também ao nível sócio-emocional?

Ainda neste âmbito, parece-nos pertinente o desenvolvimento de uma **rede de tutoria** entre estudantes dos vários níveis de ensino. Propomos, neste sentido, a criação de um espaço onde os/as jovens possam usufruir de um estudo acompanhado e dinâmico, rentabilizando o apoio, o estímulo e o incentivo provenientes de um Outro que é mais velho, mais experiente, mas com quem o/a jovem pode identificar-se, por ser também estudante e por viver e/ou estudar na Freguesia de Massarelos. Propomos que os/as jovens em idade escolar possam usufruir de um espaço de apoio ao desenvolvimento de actividades escolares, mas também de um espaço favorável à vivência de experiências significativas e à partilha (de conhecimento, de tempo, de experiências, etc.). O usufruto desta iniciativa poderá envolver, para os/as jovens, um custo simbólico, do qual (por exemplo) possam recuperar 75%, no final do mês, se se verificar assiduidade. O restante poderá ser canalizado para despesas relativas ao espaço e ao trabalho dos/as jovens tutores/as.

Propomos, ainda, neste domínio, o desenvolvimento de iniciativas que tornem as várias instituições educativas visíveis entre si, nomeadamente através da organização de **Mostras**, abertas à restante comunidade educativa, relativas às actividades desenvolvidas por cada instituição, contemplando actividades que envolvam os/as “visitantes”.

Finalmente, consideramos que a ligação ao tecido empresarial é vital para que a Escola se (re)concilie com o mundo do trabalho. Nesse sentido, julgamos importante que instituições



educativas e empresas se tornem mutuamente visíveis, facilitando a integração dos/as jovens no mercado de trabalho e promovendo o **empreendedorismo**, através, nomeadamente, da possibilidade de realização de estágios e de projectos inovadores, com vantagens para ambos os parceiros institucionais.

No que diz respeito à população idosa, e considerando algumas das questões que emergiram da primeira auscultação dos problemas educativos da Freguesia de Massarelos (baseada na percepção de dirigentes/representantes de instituições com potencial educativo), parece-nos pertinente a rentabilização dessa mais-valia humana para o desenvolvimento de actividades de enriquecimento curricular, junto de crianças em idade escolar. Colocamo-nos, aqui, numa perspectiva segundo a qual as **iniciativas educativas intergeracionais** se podem assumir enquanto espaços de promoção da cidadania, da memória colectiva e de uma identidade de pertença a uma comunidade.

Salvaguardamos o carácter de inacabamento desta proposta de colaboração, prevendo que o contacto com o terreno, as instituições e as pessoas venha a produzir novos entendimentos sobre o contexto e novas possibilidades de acção. No entanto, e desde já, consideramos que a Freguesia de Massarelos poderá constituir-se, de facto, como uma “Freguesia Educadora” e que a experiência que se pretende iniciar poderá assumir-se como modelo de intervenção no sentido de uma construção local da educação.



Anexo XXXVIII - Transcrição da  
entrevista à Presidente da  
Direção da Associação de  
Moradores da Zona do Campo  
Alegre



## **Entrevista com a Presidente da Direcção da Associação de Moradores da Zona do Campo Alegre**

**30/04/2007**

Entrevistadora (E1) – Pronto, para começar queria então que me falasse um pouco do funcionamento normal aqui da associação.

Entrevistada 1 (E2) – É assim, a associação funciona praticamente só para as habitações, temos 56 habitações, estão todas, acho que há uma que não está ainda atribuída, porque as pessoas tiveram que sair, portanto, irá ser atribuída novamente a alguém, depois o funcionamento normal é as actividades que nós fazemos com os jovens, com as senhoras, actividades que a própria associação faz, desde as comemorações do 25 de Abril, o aniversário da associação, o aniversário do próprio conjunto habitacional, depois temos na altura do dia da criança também, se o sector cultural entender que está mais dentro do assunto também se faz, depois fazemos a sardinhada pelo S. João, festas de Carnaval, halloween, festa de natal para os filhos dos associados, e também nos viramos para o exterior no aspecto de quando somos convidados, desde a Junta de Freguesia, outras associações da freguesia ou fora da freguesia, tentamos sempre estar presentes, se não estou eu, alguma das outras, que somos 11 senhoras, somos só senhoras, alguma de nós está sempre presente em todas as iniciativas que nos convidam. Este é o normal funcionamento, depois temos também à segunda e à sexta, aulas de karaté para os jovens, para os mais pequeninos, à segunda e à quarta temos ginástica, começou no meio do mês que está a acabar, temos ginástica para as pessoas que se quiseram inscrever, inscreveram-se 18 pessoas, entre membros da direcção e sócios, só está um homem, de resto são tudo senhoras, e praticamos lá em cima no pré-fabricado.

E1 – E todas essas iniciativas têm como alvo exclusivamente os sócios da associação, e também são planificadas exclusivamente por vós, não têm colaboração com outras instituições....

E2 – Nada, nada, a única coisa que tem colaboração com outra instituição é o Grupo Jovem que tem com a Obra Nossa Senhora da Boa Viagem, com a Obra não, com o Centro Comunitário, e o Espaço da Mulher que também é em parceria com o Centro Comunitário, o resto é tudo nosso.

E1 – Fale-me um pouco desse grupo de jovens...

E2 – É mais indicada ela. [refere-se à outra entrevistada]

Entrevistada 2 (E3) – Nós somos um grupo de jovens, como a Manuela disse, que com união do Centro Comunitário temos uma professora que nos segue nas reuniões, temos uma vez por semana porque a professora tem outros coisos [compromissos] profissionais, não é, somos raparigas e rapazes jovens entre, o mínimo de idade que entra no nosso grupo de jovens é de 14 anos e o máximo é até aos 21 anos. Temos este grupo formado desde 2005, temos feito as várias actividades, com a colaboração da associação, halloween, festa de carnaval, festa de fim de verão também fizemos no ano passado, exclusivamente temos ajudado a associação como a associação tem-nos ajudado a nós a fazermos actividades, temos ido de férias para o Gerês, acampar, como no ano passado fomos, pronto, exclusivamente é isso.

E1 – Actividades mais para o âmbito recreativo, é isso, não é? Mas por exemplo, uma intervenção assim mais focalizada para a protecção do ambiente...

E3 – Nós temos ido é para ajudar o Centro Comunitário nas férias das oficinas do A.T.L., que vamos com miúdos que se inscrevem lá, nas férias da Páscoa, férias de natal e férias de verão, temos ido para lá voluntariamente, é uma instituição, não é, e só nas férias de verão é que nos inscrevemos no I.P.J. para nos ajudarem, não é, pronto.

E1 – É uma massa maior de jovens. Em relação, por exemplo, à relação com a Junta de Freguesia, estávamos a falar há pouco disso, que tipo de apoio é que a Junta dá, que tipo de apoio é que a associação dá à Junta, como é que processam essa relação?

E2 – Pronto, é assim, nós normalmente temos um bom relacionamento com a Junta de Freguesia, sempre que precisamos de fazer uma iniciativa, fazemos um género de um protocolo com a Junta de Freguesia, e esse protocolo passa por apoio monetário, por apoio logístico de várias ordens desde, sei lá...no ano passado com os meninos quando foi o dia da criança nos arranjam chapéus e um insuflável, agora no 25 de Abril arranjam-nos aquelas...os tartans para fazer o karaté, depois quando temos alguma outra iniciativa, é conforme, portanto, no natal tivemos o apoio da Junta em sumos que a Junta nos deu, mas o relacionamento é muito bom, muito bom.

E1 – Normalmente parte da associação solicitar o apoio da Junta.

E2 – Sim, normalmente somos nós, nós enviamos para lá todos os anos o nosso...o que iremos propor para o ano inteiro, portanto, a Junta já sabe o que nós nos propomos fazer, e depois na altura de as fazer, portanto temos sempre, falamos sempre com a Junta, ou por mail, ou por escrito a pedir o apoio, dizemos o que é que queremos, se é logístico, se é monetário, e a Junta dentro do possível...

E1 – Para qualquer tipo de actividade, independentemente da população mais específica a que se destina

E2 – Sim, para qualquer tipo de actividades, como sabe, a associação de moradores sobrevive à custa dos sócios, portanto, do que os sócios pagam, portanto se nós fôssemos do nosso bolso fazer este tipo de iniciativas, actividades e tivéssemos que suportar tudo era muito complicado, portanto, por isso é que temos que pedir sempre apoio à Junta, e nunca temos tido um não da Junta de Freguesia e isso, é assim, tem que se dizer, porque é verdade.

E1 – Já agora, uma curiosidade, os vossos sócios são só as pessoas que residem aqui neste complexo ou também...

E2 – Não, temos fora...

E1 – Mas tudo aqui nesta zona da Rua Guerra Junqueiro, ou mais longe?

E2 – Em Massarelos, no Campo Alegre, tudo o que pertence ao Campo Alegre são nossos sócios. Temos também alguns sócios que nós chamamos sócios colaboradores, que não moram na área de função da associação de moradores, moram fora, mas que, pelo trabalho que nós desenvolvemos, quiseram ser nossos sócios, esses, portanto, têm um certo direito, mas um direito reservado, não têm direito à habitação, não lhes é possível, mas é sempre uma ajuda que vem, que vem de fora também.

E1 – Exacto. Eu há pouco estava a perguntar à Filipa [Entrevistada 2], para além da Junta de Freguesia se têm algum tipo de relação mais privilegiada com alguma instituição escolar.

E2 – Não, fazemos parte da assembleia de escola do Infante, a pedido da Junta de Freguesia há que representar todas as associações de moradores da freguesia, temos...o relacionamento que temos é com o Centro Comunitário, mas mais nada.

E1 – E nessa...é agrupamento de escolas?

E2 – Não, é a Escola Secundária Infante D.Henrique.



E1 – Qual é a vossa intervenção?

E2 – Só na assembleia de escola.

E1 – Mas que tipo de...

E2 – Eu pessoalmente não lhe posso dizer, porque quem esteve a representar foi a Filipa e eu não pude lá ir nesse dia.

E3 – Basicamente falamos dos problemas da escola, das obras que estão a ser feitas, de cortar as árvores que estavam a complicar problemas na escola, a cantina, por causa das firmas que têm ido para as escolas e não são propriamente seguras para as escolas. E marcamos de 3 em 3 meses, basicamente, uma reunião para ver o que é que já foi feito outra vez, o que é que não foi, basicamente é isso.

E1 – E ao nível, por exemplo, das actividades extracurriculares, dão algum tipo de apoio a esse nível, ou não?

E2 – Não, até porque é uma escola secundária que é muito difícil, se fosse uma escola EB2, 3, ou seja, se fosse um agrupamento onde está englobado as EB1, os jardins e as EB2, 3 em si, se calhar para nós era mais fácil, numa escola secundária é muito mais complicado nós termos que...o podermos fazer alguma coisa em relação às aulas extracurriculares, até porque não estamos a ver a própria direcção da escola e a assembleia de escola a deixar-nos muito metermo-nos por esse meio, porque, sei lá, se nos puséssemos na reunião, na assembleia e dissessem alguma coisa que nós pudéssemos dar o nosso contributo é uma coisa, agora, fora disso é muito complicado, porque também nós, à excepção da Filipa, agora todas nós trabalhamos, portanto, durante o dia, a Filipa é que agora poderá dar mais uma ajuda, tivemos até aqui há pouco tempo uma colega que também estava desempregada, entretanto foi chamada para o fundo de desemprego e portanto é-nos complicado, mesmo.

E1 – Mas independentemente disso imagino que tenha uma visão bastante realista daquilo que são os problemas educativos aqui na freguesia, qual é que é a visão que tem?

E2 – Olhe, a primeira para mim, que acho que não é na freguesia, que é em todas as escolas e eu aqui falo um bocado por defeito de profissão, porque sou funcionária na Direcção-Geral de Educação da Região Norte, portanto, tenho uma perspectiva diferente, o que eu acho é que as nossas escolas aqui na freguesia estão em mau estado, precisam todas de obras e obras de fundo, lá em baixo no Infante, começaram a fazer as obras, mas ainda não estão acabadas, há também uma falta de pessoal não docente de todo o tamanho, porque é assim, a maior parte das escolas estão a funcionar, e aqui também, com funcionários que são do quadro, de vínculo público, depois têm contratos a termo certo, depois têm os contratos individuais de trabalho, ainda têm pessoal que vem do fundo de desemprego. Não estou a desprestigiar essas pessoas que vêm do fundo de desemprego, pelo contrário, agora acho que elas acabam por estar numa situação um bocado, até para elas próprias, numa situação que não é a melhor, porque se as pessoas são precisas então ficariam, mas não é só estar à espera ou precisar daquelas pessoas durante o fundo de desemprego e depois mandam-nas embora, os próprios alunos, o próprio corpo docente e mesmo a direcção da escola acaba por estar muitas vezes bastante aflita porque estão uns a acabar e não sabem como é que vai ser. Em relação à parte pedagógica, não me querendo muito estender por aí, acho que os nossos professores, alguns, não todos, fazem o que podem, o tempo que têm para dar a matéria toda, o tempo que não têm muitos deles, depois temos também, como em qualquer profissão, os bons e os maus, mas isso seja ela qual for. Em relação à carta educativa, só tenho a dizer mal, mal porque esta ministra o que está a fazer, isto já começando numa parte mais política, não é o mais aconselhado desde os meninos que estão nos infantários e nas EB1s, até mesmo quem está a acabar as licenciaturas, isto está tudo muito complicado, e eu costumo dizer que nós teremos bons futuros doutores, bons futuros engenheiros, bons futuros qualquer coisa, se tivermos uma base que nos permita isso, o que neste momento não é possível, não é possível porque, repare uma coisa, até mesmo por uma professora que é do Algarve e está aqui, ficou aqui colocada, ela não está aqui de cabeça, tronco e membros, está aqui uma parte dela, a outra parte está onde reside, porque ela tem filhos e tudo o mais, portanto, isto tudo faz com que a parte educativa

dos nossos jovens não seja o melhor que os docentes lhes poderiam dar, isto é a minha opinião, até porque eu também tenho uma filha a acabar o 12º, portanto sei o que é que isto custa para estes jovens que estão a estudar, além disso, na freguesia há muito pouca saída nos cursos profissionais, os cursos profissionais que são dados lá em baixo no Infante não serão, se calhar os mais chamativos. Eu sei que, por exemplo, a Filipa está a fazer um curso profissional, não está na freguesia, teve que sair fora, está na Clara, não é, a maior parte dos jovens acontece isso, para fazer um curso profissional, ou é o que aquela escola tem vocacionada, se aquela escola não tem aquela área terá que ir para outro lado. Também aqui, acho que o nosso ensino está mal, porque deveria, nós não podemos ser todos doutores, não podemos ser todos engenheiros, advogados, temos que ter de tudo e acho que as escolas, principalmente as secundárias, que agora estão com um défice muito grande de alunos, o que também existe, que deveriam se virar mais para as áreas profissionais, mas áreas profissionais que pudessem abranger toda a gente, porque, eu dou o exemplo, se eu quero tirar um curso profissional de secretariado, tenho que ir, por exemplo para a Tecla, porque as escolas ditas oficiais não têm, a Tecla está a ter um subsídio do estado, mas que esse subsídio escusaria de estar a ser dado se as nossas escolas públicas tivessem, que não têm, e aí eu acho que é um erro muito grande.

E1 – E aqui, por exemplo, ao nível dos jovens que vocês, que a associação abrange, quais é que são os problemas mais significativos, por exemplo, o insucesso escolar, o absentismo, o abandono...

E2 – O insucesso escolar e a falta de emprego, porque é assim, os jovens chegam ao 9º ano, porque não querem seguir, porque não querem tirar um curso de ensino superior, acabam por abandonar a escola, porque lá está, não têm poder de resposta para lhes dar, portanto chegam ao 9º e abandonam, simplesmente, depois irão fazer, um ou outro, que irá, com alguma força de vontade, procurar e vai fazer um curso profissional, mas é assim, o curso profissional depois, muitas vezes também, não lhes dá as saídas profissionais, porque também não há, não existem, não é.

E1 – Exacto, o mercado está muito saturado a diversos níveis...

E2 – O mercado está saturado porque a entidade patronal às vezes quer que isso aconteça, porque é, se calhar, é possível ter e também tenho muito respeito por quem andou a queimar as pestanas, mas ter um licenciado a fazer um trabalho que um não licenciado, com o 9º e um curso profissional, ou com o 12º e um curso profissional, pode fazer, acho que era preferível essas pessoas fazerem do que estar às vezes um licenciado que queimou as pestanas para ter outra coisa, para ir mais além, acho que há lugares para todos, desde que isto tivesse sido bem...esteja bem feito, pois se eu tirei aquele curso, é para ali que eu vou, se eu tirei aquele, é para ali que eu vou, não podemos também ser todos, não podem ser todos professores, não podem estar todos a dar aulas, se calhar têm outras vias possíveis, porque depois estes jovens que não conseguiram, ou porque não querem, ou porque não gostam, e não conseguiram fazer mais do que o 9º ano, ou mesmo o 12º e um curso profissional, depois não têm saídas, o que é muito complicado.

E1 – Não sei se planificaram, ou se faz parte dos vossos projectos, investir mais numa actividade mais, numa dimensão mais formadora, utilizar aqui estas infra-estruturas, e até os vossos recursos humanos, para a criação, por exemplo, de um centro daqueles de Novas Oportunidades, ou fazer acções de formação...

E2 – Isso nós agora, a Junta de Freguesia disse-nos que, portanto, fez o protocolo para fazer as Novas Oportunidades, e nós o que fizemos foi divulgar junto dos nossos sócios, para eles se poderem ir inscrever à Junta, tendo e pondo à disposição da Junta de Freguesia, se fosse necessário, o pré-fabricado que temos lá em cima para essas aulas, logo no início falámos em fazer formação profissional, sei lá, na área de informática, porque infelizmente agora quem não sabe informática é a mesma coisa que não saber ler nem escrever, na primeira vez que cá estivemos, estivemos 7 meses, não nos deu tempo suficiente, entretanto agora, foi em Fevereiro que tivemos novamente eleições, estamos quase, outra vez, no arranque, tínhamos algumas coisas, que tínhamos de trás, que temos que dar a continuidade a elas, não sei, depois também temos um problema que eu acho que aqui já é um problema de mentalidade, nós aqui mesmo dentro daqui do grupo habitacional temos as pessoas que estão desempregadas, ou que precisariam de formação profissional, já não são jovens, já têm alguma idade, o que ainda é mais complicado, porque depois, porque é

computador, é nova tecnologia, custa-me a dizer e plagiando alguma coisa, burro velho não aprende letras, depois é porque habituaram-se a estar em casa a tomar conta dos netos ou assim, e já não têm tempo, tudo isto acaba por condicionar, porque nós vimos agora, por exemplo, quando fizemos as inscrições para a ginástica, que nos vimos aflitas para arranjar 18 pessoas, nós até tínhamos previsto a hipótese de nós, membros da direcção, que quiséssemos nos inscrevermos todas, até posso dar o exemplo, mas se fosse necessário nós saltávamos fora, portanto, as que necessitariam menos saltariam fora, acabamos por estarmos nós e quase que a puxar a banda lá senão, não sei quê, portanto, é muito complicado, é muito complicado porque as pessoas acabam por se deixar ir ao sabor do vento e “deixa lá, porque é que eu vou agora fazer um curso profissional, o que eu vou fazer...”, à excepção das senhoras do espaço da mulher, que é mais na parte de arte rural, pintura...

E1 – Então fazem formação...

E2 – Não é bem formação, pronto, os senhores começaram de facto por fazer formação, mas agora é mais uma continuidade, porque se fosse uma formação, o que eu entendi que está, e deve saber como eu isso, o que está na formação é, eu tenho “xis” horas em que faço aquela formação, fiquei apta ou não e acabou, portanto, depois eu sozinha vou ter que dar continuidade, ou procura noutro lado de emprego, ou até de mais formação, mas acabou, e aqui não, aqui deu-se aquele tempo e depois acabou, portanto, não acabou, continua, estão entretidas, é como eu costumo dizer. Tivemos já aqui também uma formação pela Junta e pelo centro de emprego de jardinagem, e agora também o Senhor Presidente há pouco tempo me disse que vai haver novo curso de jardinagem, se nós estávamos abertos a que na parte prática pudesse ser feito também aqui nos nossos jardins, claro que nós dissemos logo que sim, primeiro porque achamos que estamos a ajudar essas pessoas e segundo porque é um bem para a própria associação se os jardins estiverem cuidados, que normalmente é a Câmara que faz isso, lá atrás somos nós, mas se estiver mais bem cuidado, para nós é melhor.

E1 – Qual é que pensa que seja hoje em dia o papel de uma associação de moradores na vida das nossas comunidades, que hoje em dia estão muito diferentes daquilo que eram na génese das associações de moradores, não é, qual é que é a visão que tem?

E2 – É assim, eu tenho a visão, se calhar um bocado, de quem está de fora, porque eu não moro aqui, portanto, sou sócia mas não moro aqui, moro fora, nem nunca morei, acho que as associações, o papel agora que têm é quase que como um complemento, portanto, gerem os conjuntos habitacionais que têm, pouco se abrem ao exterior, isso um bocado se calhar pelo espírito que as pessoas deixaram de ter de associativismo, a maior parte das pessoas está a deixar morrer o associativismo, eu dou-lhe o exemplo, para nós fazermos esta lista, nós vimo-nos muito aflitas, a primeira que fizemos, os senhores que cá estavam, os homens que cá estavam, e com uma ou duas mulheres, estavam cansados, principalmente os homens, que estavam aqui há muitos anos, não queriam mais, e nós vimo-nos aflitas para arranjar 11 senhoras, a única que não mora cá sou eu e mais a Sónia, mas que passa aqui praticamente o dia todo, mas vimo-nos muito...foi quase que estar ali a obrigar as pessoas a fazer, entretanto quando agora concorremos novamente, porque as nossas eleições são anuais, duas das jovens que estavam connosco saíram, por questões profissionais, para arranjar mais duas pessoas, tornamos a andar aí aflitas, isto porque as pessoas deixaram de ter o...para elas o associativismo foi após o 25 de Abril, terem melhores condições de vida, que eu acho que é de louvar todas as associações, não só esta, mas todas elas que na altura se atiraram de cabeça para que as pessoas tivessem habitações condignas, até porque nós aqui na freguesia ainda temos, infelizmente, ilhas, e as pessoas não têm as melhores condições de vida em ilhas, só que agora estão um bocado...porque o próprio, o próprio poder político, o próprio poder autárquico lhes quebra um bocado as pernas, se nós só vivemos à custa do que os sócios pagam, a cota, e a nossa cota é quase que uma cota simbólica, que é um euro por mês, que é isso, não nos podemos estender muito mais, ou é pelos nossos próprios meios que nós tentamos abrir para fora porque estamos voltadas para isso, ou então estamos fechadas na concha, porque não temos muito mais...não temos apoio, o apoio é muito, muito mau no aspecto de nós tentarmos fazer qualquer coisa, eu lembro-me que fui fazer duas reuniões à Câmara, uma delas virada para o interior do conjunto habitacional, outra virada para o exterior, há cerca de quê...de três meses, e estou à espera de uma resposta da Câmara, portanto, e é assim, eu não fui lá só de ofício, pedimos uma reunião, portanto, com o pelouro da habitação e com o pelouro dos arruamentos e estou até este momento atada porque estou à espera que me digam alguma coisa, até ao ponto de nós termos aí um buraco que tivemos que ser nós a acabar por tapar porque tínhamos medo que as pessoas lá caíssem, isto acaba por ser muito complicado, as pessoas não se viram, também a maior parte das

associações de moradores que ainda existem, estão a trabalhar um bocado contra a corrente porque o próprio poder político quis que as associações se formassem em cooperativas, e nós aqui, eu acho que bem, as antigas direcções que por cá passaram acharam que não senhor, que não deviam ir para cooperativa, porque não é a mesma coisa, a cooperativa é uma coisa, uma associação é outra, portanto são coisas totalmente diferentes, e ainda bem que resistiram, e ainda bem que ainda existem algumas associações que resistiram à passagem para cooperativas, se nós vamos deixar, ou se fôssemos todos passar a cooperativas, o movimento associativo acabava por ir ao ar, depois só havia aquelas colectividades de bairro, ou seja, aquela colectividade que joga futebol, o grupo recreativo dali que é só à custa do futebol, nós não temos isso, porque é muito dinheiro, portanto não há hipótese, estamos aí a dar apoio dentro do nosso possível, eles sabem, a um grupo de jovens e não só, mas quase tudo muito jovens que está a jogar a bola, têm feito um bom campeonato, é um torneio que eu nem sei qual é...

E3 – [Diz o nome do torneio, imperceptível], foi pela internet que eles inscreveram-se, e pronto, tem corrido muito bem, eles têm aderido...

E1 – Mas jovens aqui da associação...

E2 – Da associação. E agora vão no dia 19 de Maio a Leiria, o torneio, portanto, é a única coisa, agora, é assim, nós não os estamos a subsidiar, nós estamos a ajudar dentro do possível, no que pudermos, sei lá, eles pediram-nos o equipamento, e nós tínhamos aí equipamentos que estavam aí guardados, porque não investi-los e eles não terem que os estar a comprar, é agora, por exemplo, para o dia 19, para irem a Leiria, termos pedido o apoio da Junta, o apoio logístico, com uma carrinha...uma camioneta da Câmara para os levar, quer dizer, que fica caro, não é, depois é, sei lá, uma ou outra coisa que nós poderemos dar, oferecer, mas sempre muito limitados porque são coisas muito caras, e por aí, sinceramente, as minhas colegas estão comigo nesse aspecto, e eu, enquanto cá estiver, não queria que a associação se virasse para isso, apesar de achar que o desporto que é um bem necessário, mas fica extremamente caro e as associações não conseguem suportar, está fora de questão.

E1 – E pensa que um dos aspectos importantes da intervenção desta associação possa ser o fomento daquele espírito de comunidade, de uma identidade de algum tipo...

E2 – Sim, sim, e acho que isso que nunca, nós próprias que aqui estamos não queremos acabar com ela, e dou-lhe o exemplo, por exemplo, nós costumamos todos os anos comemorar o 25 de Abril a partir das zero horas e este ano, debaixo de chuva, fixemos a mesma coisa, não queremos...há coisas que esta associação fez durante muitos anos que nós não vamos deixar de fazer, até podem dizer que nós estamos a copiar o que os outros fizeram, para nós é indiferente, nós queremos continuar, esta associação, felizmente tem um bom nome dentro e fora da freguesia, portanto queremos continuar esse bom nome, não só devido a nós, mas sim a todos os homens e mulheres que passaram por cá anteriormente, alguns que já faleceram e a quem nós nos orgulhamos, é o sentimento geral, que nós nos orgulhamos muito deles e do trabalho que eles fizeram, portanto, e queremos que isso continue sempre.

E1 – Uma pergunta só para finalizar: todas as actividades de que falaram, que envolvem animação com jovens, mas também com as pessoas já com mais idade, imagino que por trás disso não esteja só um sentimento de manter as pessoas entretidas, que tenham algum objectivo maior, não é que o entretenimento não seja importante, e que a distracção não seja importante...

E2 – Não, não...é assim, nós, ao fazermos isto, não é só para ter as pessoas entretidas, mas também para dizermos um bocado que estamos cá, estamos cá como pessoas, como associação de moradores, como gente que sabe o que quer, e fazemos tudo o possível, e se houver um sócio que nos dê uma ideia para fazer uma actividade, esta ou aquela, nós fazemos, porque achamos que é bom para as pessoas, porque é assim, a maior parte, até, das pessoas daqui, do conjunto habitacional, na maior parte das actividades nem aparece, por exemplo, quando os jovens fazem o halloween, a festa de carnaval, nós chegamos lá e as pessoas estão assim, um bocado desconfiadas, são sempre os mesmos a vir, é verdade, mas não queremos que isto morra, não pela pessoas só, mas até porque achamos que devemos continuar a fazer e queremos fazer, é essa praticamente, não para entreter as pessoas, por exemplo, nós agora quando fizemos a ginástica, não é para entreter,



mentalizamo-nos que as pessoas, a maior parte, homens e mulheres, já têm uma idade avançada, começam a ter um pneu aqui, um pneu acolá, portanto era uma altura para nós fazermos alguma coisa, as pessoas pagam uma quantia simbólica, pagam 12 euros por mês para duas aulas por semana, quer dizer, acaba por ser...nada, por que pela minha filha pago 78 num ginásio, é muito complicado, por acaso as pessoas que nos estão a dar a ginástica são as mesmas que estão nesse ginásio, tivemos a sorte que as pessoas aceitaram vir trabalhar também connosco, isso não é para manter as pessoas ocupadas, mas porque achamos que as pessoas precisam de mais alguma coisa que não seja sair do trabalho e ir para casa, ou estar em casa o dia todo sem fazer mais nada.

E1 – Exacto, que tenham uma oportunidade de optar entre si...

E2 – É isso.

E1 – Não sei se tem, para além dessas actividades mais esporádicas, quer dizer, são regulares, mas estão cingidas a períodos específicos de tempo, não sei se têm actividades mais regulares, portanto, que funcionem ou todas as semanas, ou todos os dias...

E2 – Só temos a ginástica e o karaté, e o grupo de jovens, também...

E1 – Todas as semanas?

E2 – Todas as semanas, o espaço da mulher que não funciona todas as semanas, duas vezes por semana, portanto essas são actividades certas, depois temos aquelas esporádicas, por exemplo, agora não, mas chegou-se aqui a fazer debates sobre a sida, sobre até o próprio 25 de Abril, sei lá, há debates que se vão fazendo porque alguém se lembrou que se calhar que era uma boa ideia, isso normalmente vem do sector cultural, cada uma de nós tem que estar no seu sector próprio, claro que às

vezes é complicado, porque cada qual tem o seu sector, mas depois nós todas, porque achamos que é interessante a ideia, todas nos queremos meter, até porque se calhar é próprio das pessoas terem esse tipo de comportamento, mas às vezes é complicado, também lhe digo, mas se alguém vem do sector cultural e diz “olha, queres fazer isto, ou fazer aquilo?”, propõe na direcção, todas nós damos a nossa opinião, eu, pela maneira que tenho de trabalhar, normalmente nunca costumo deixar a minha opinião para o fim, raramente, dou logo a minha opinião, para as pessoas depois não acharem que eu que estou à espera da final, não, dou a minha que assim depois as pessoas estão à vontade de dizer se sim, se não ou tudo o mais, se houver alguém que nos proponha uma actividade disto ou daquilo que nós acharmos que é interessante...

E1 – Exterior à direcção?

E2 – Sim, por exemplo, imagine que vinha agora à nossa beira, ou mesmo a Junta, e diziam: “Olha, vocês o que acham de se fazer este género, nós apoiarmos este género, isto ou aquilo?”, vem à direcção, claro que vai ser sempre uma actividade que vai sair, porque nunca pode partir de alguém do exterior, tem que partir de nós, mas veio cá, analisámos, dá para fazer, com todos os apoios possíveis e imaginários, e desde o nosso apoio, até se for preciso, lá está, apoio logístico, nós temos que o pedir, mas nós, acho que todas as actividades que nos têm pedido, nós temos feito, agora o Centro Comunitário pediu-nos para fazer uma relacionada com o dia da mãe e para mães solteiras, aqui no...deixá-las vir para aqui passar o dia com os filhos e fazer... nós temos aqui um forno, e fazer umas pizzas e um pão com chouriço, isso nós dissemos que, claro que não tínhamos problemas nenhuns, já temos feito isso também com o Centro Comunitário pedir-nos também para os jovens, quando há assim alguma coisa, desde que esteja dentro do nosso alcance e estamos sempre abertas a qualquer sugestão que nos façam por parte da Junta de Freguesia, ou de outra colectividade qualquer, ou, sei lá, da Câmara, do Governo Civil, seja qual for, desde que nós possamos fazer, não há problema nenhum.

E1 – Só por curiosidade, em quantos sectores é que se divide aqui a abrangência da associação?

E2 – Eu digo-lhe, temos o Departamento de Comunicação e Imagem, o Departamento Financeiro e Secretariado, depois temos o Cultural, Desportivo e Recreativo, e depois temos o Departamento de Obras e Manutenção, e depois temos responsáveis por vários sectores ainda, temos responsáveis que fazem a ligação com o bar e o bloco desportivo, outros responsáveis para a comunicação com o espaço verde do povo, outro que faz ligação com o Espaço Jovem, faz a ligação com o Centro Comunitário, faz a ligação com os sócios, com a Assembleia de Freguesia e com o grupo I.N.H., o que é isto do grupo I.N.H., nós para fazermos este tipo de habitações tivemos que pedir dinheiro ao Instituto Nacional de Habitação, ao antigo, não é, Instituto Nacional de Habitação, que está...estamos a pagar ainda as casas, como estávamos já numa fase...numa recta final de pagamento, foi preciso fazer alguns ajustes, que não estavam...que não tinham sido feitos até agora, e portanto, criámos um grupo que é composto por três sócios, dois deles fundadores, o outro não, mas que esteve aqui muitos anos, e a secretária da direcção que faz a ligação com esse grupo...que fez a ligação com esse grupo e connosco, se entretanto houver alguma coisa, continua ela a fazer também essa ligação, portanto, é isto, o que é a nossa associação, da qual nós nos orgulhamos muito.



Anexo XXXIX - Transcrição da  
entrevista à Coordenadora  
Educativa da Associação de  
Moradores de Massarelos



## **Entrevista com a Coordenadora Educativa da Associação de Moradores de Massarelos**

**02/05/2007**

Entrevistadora (E1) – Para começar, eu gostava só que me falasse, que começasse por falar um pouco da origem desta instituição e das diversas valências...

Entrevistada (E2) – Pronto, é assim, eu não estou cá desde o início, embora esteja há 25 anos, não estou desde o início, não é, a instituição faz este ano, fez este ano, fez este mês, 31 anos, portanto eu já vim um bocadinho depois. Sei que foi na altura do 25 de Abril, no pós-25 de Abril, naquela altura conturbada e cheia de movimentações populares, foi criada a Associação de Moradores. Nessa altura o principal objectivo seriam até as casas, não é, a habitação, que era extremamente degradada, as pessoas viviam em muito, muito más condições, portanto, um dos objectivos principais, senão o primeiro, da associação, era mesmo a construção de casas.

E1 – Principalmente aqui nesta zona...

E2 – Nesta zona. Pronto, iniciou-se todo um processo nesse sentido, a associação tem um bairro, não é, com 66 fogos, talvez, depois deixou de poder, como associação, construir, não é, porque em termos legais já não podia, as associações deixaram de poder construir e foi criada uma cooperativa de habitação que nasceu daqui da associação, durante algum tempo as direcções eram comuns e depois tornou-se autónoma, e a cooperativa também já construiu um conjunto de habitações aqui também pertinho. Pronto, essa é a parte habitacional, por outro lado havia a questão das crianças, não é, porque ficavam sempre entregues, um bocado, a si próprias, ao vizinho, ou...muitas mulheres ainda não trabalhavam na altura, mas outras já começavam a trabalhar, e era outra das preocupações da população, e daí que tenham começado a virar também para aí, não é, e foi criado o primeiro infantário, que não era um infantário nem era nada, era assim um conjunto de pessoas que se ocupava das crianças, não é, mas depois entraram em colaboração com os

organismos oficiais, não era o Centro Regional ainda, era para aí o IFA, o Instituto da Família, não é, que se chamava na altura, e pronto, depois as coisas foram-se regularizando e foi criado...até que temos creche, jardim de infância e ATL, em termos de terceira idade também, mas com centro de convívio.

E1 – Todas estas actividades funcionam numa base regular...

E2 – Sim, sim, sim, temos acordos normais com a Segurança Social, não somos ainda IPSS porque é assim, como o principal objectivo da associação era a questão educacional, não poderíamos ser considerados uma IPSS, éramos uma instituição... éramos e somos, ainda embora o processo agora esteja a decorrer, uma instituição que persegue secundariamente os fins da solidariedade social, que em termos de acordos com a Segurança Social é igual, não é, não somos discriminadas por isso, temos o mesmo tipo de acordos típicos com a Segurança Social, o mesmo tipo de subsídios que as outras, depois pode haver problemas é, sei lá...nós vamos ter que sair daqui, sabemos, não é, vamos ter que mudar de instalações, quem nos dera já ter mudado, mas ainda não foi possível e sabemos que nessa altura, embora, vamos ter direito a terreno e a uma parte, a uma determinada verba para a construção, porque isso foi determinado em tribunal, há uma parte que nós vamos ter que arranjar subsídios de alguma forma, não é, e a forma de aceder a esses subsídios, é capaz de ser mais fácil se já formos uma IPSS, daí que esteja agora a decorrer o processo e temos que fazer a alteração de estatutos, isso está tudo pronto, portanto agora é mesmo entrar com o processo na Segurança Social e sermos mesmo IPSS.

E1 – Essa necessidade de mudança deve-se quê, ao estado de degradação do edifício?

E2 – É assim, não, o edifício...esta parte está...depois se quiser, podemos ver as instalações, está mais ou menos conservada esta parte que nós ocupamos, mas poderia estar melhor, só que nós não sabemos muito bem o que é que havemos de fazer, sabemos que vamos ter que sair, porque é assim, isto foi ocupado, não é, após o 25 de Abril, e durante muito tempo estivemos sem que ninguém tenha feito nada contra, entretanto a Cimpor, que era do Champalimaud, moveu-nos uma acção de



despejo, que demorou anos, não é, decorreu anos em tribunal e dado o carácter social da nossa actividade conseguimos um acordo, para nós muito bom, não é, temos mais esperança agora, que é a Cimpor comprometeu-se na altura, e está estabelecido pelo tribunal, comprometeu-se na altura a dar-nos um terreno em direito de superfície nas imediações, porque tem que ser nas imediações, como é óbvio, e estava também previsto darem-nos materiais de construção deles, até um valor que agora não posso precisar. Entretanto a Cimpor vendeu isto, portanto é agora o novo grupo que comprou o edifício que tem a responsabilidade de nos realojar, digamos. E pronto, tem sido assim uma...

E1 – Mas será para breve? Não sabem...

E2 – Quem nos dera, não é, é assim, nós passamos alturas de lufa-lufa, de andar por aí a ver terrenos, a vermos casas, em contra-relógio mesmo, a fazer declarações que aceitávamos, e agora está tudo muito parado mesmo. É assim, está um edifício comprado pelo proprietário, há um projecto já, que diz ele estar já aprovado pela Segurança Social, e é provável que sim, porque nós tivemos uma reunião com ele na Segurança Social, na altura a parte de engenharia diz que não haveria problema, estou convencida que sim, que é capaz de ter sido aprovado, e deu entrada na Câmara, só que os projectos na Câmara estão muito parados, não é, pronto, e estamos assim, sem saber o que nos vai acontecer, se é para breve, se não é, já devia ter sido, não é, e para nós é uma chatice porque nunca sabemos...não podemos... também não temos, não é, não podemos gastar muito dinheiro, porque pronto, podemos de um momento para o outro, quase, ter que abandonar, e estamos assim neste impasse que já se arrasta à uns aninhos, é uma chatice, não ter estabilidade.

E1 – Portanto, todas aquelas actividades que me falou, é creche, jardim de infância e o A.T.L. e também as actividades com a terceira idade, funcionam todas aqui neste edifício.

E2 – Sim, sim, sim.

E1 – Ora bem, e quem são os alvos dessas actividades? Portanto, o jardim de infância funcionará da mesma forma que um jardim de infância da rede pública?

E2 – Sim, é assim, acho que não há diferenças.

E1 – São só os utentes deste espaço, são só utentes de Massarelos.

E2 – Não, não, não. Esses terão, em termos de prioridade...posso-lhe dar um regulamento depois, para levar, pronto, é um dos critérios, mas não é determinante.

E1 – Por exemplo, ao nível da...

E2 – Quer dizer, então em algumas secções já quase não teríamos, visto que é uma população que está muito envelhecida, não é, muitas casas em ruína...

E1 – Há inclusive a escola que está em risco de fechar, não é?

E2 – Pois, andamos sempre de ano para ano a ver quando é que vamos deixar de ter aqui a escola, mas pronto...o que vai ser uma chatice, porque é assim, se já há algum absentismo, e agora nem tanto, houve anos de mais, mas os miúdos não têm outra escola aqui muito perto.

E1 – Já ao nível do primeiro ciclo já se sente muito o absentismo?

E2 – Já se sente...é assim, sentia-se mais, este grupo agora dá-me ideia que é mais certinho, mas houve alturas em que havia muito, muito absentismo.

E1 – Ao nível das relações interinstitucionais, existe assim alguma instituição com que tenham uma relação mais privilegiada de partilha de apoios a diversos níveis...

E2 – É assim, apoios, apoios financeiros agora são difíceis, não é, porque ninguém tem dinheiro para ajudar ninguém, pronto, recebemos o subsídio normal da Segurança Social, temos apoio dentro desse sentido, não é. Depois temos um bom relacionamento com a Junta, não há problemas mas, pronto, também não há subsídios, não é, e não há assim nenhuma instituição que seja privilegiada em termos de...tentamos colaborar com a Junta, os nossos meninos frequentam os campos de férias da Junta, sei lá, os nossos idosos vão em passeios da Junta, mas pronto, a esse nível. E depois estamos muito aqui em baixo, não é.

E1 – Pois, um pouquinho deslocados da zona do Campo Alegre.

E2 – Da zona mais de cima, é.

E1 – Em relação aos idosos, o que têm em funcionamento é um centro de dia...

E2 – É um centro de convívio, centro de convívio só, portanto, eles só vêm de tarde, passam a tarde, lancham...

E1 – E por exemplo com as escolas, com outras instituições que possam ter um cariz mais educativo...

E2 – É assim, com as escolas depende um bocado de quem está nas escolas, não é, e agora está mais difícil o relacionamento, portanto, está muito burocratizado, portanto, as pessoas que estão colocadas aqui...o que eu sinto, e eu que já estou aqui há muito tempo, estive muitos anos ligada ao A.T.L., pronto, dantes era mais fácil haver uma colaboração mais estreita com a escola, sei lá, se nós precisássemos...se

nós quiséssemos organizar um passeio, falávamos com a escola e nesse dia a escola até nos dispensava os miúdos e nós podíamos organizar uma actividade, que também é importante e que depois a escola também podia aproveitar, não é, até para fazer trabalhos sobre aquilo, agora é tudo muito mais...está tudo muito mais complicado, depois os miúdos ficam lá com as actividades extracurriculares até às quinhentas, não é, nós quando temos os miúdos à hora do almoço...

E1 – É difícil fazer essa coordenação com horários da escola?

E2 – Muito, muito difícil.

E1 – Porque eles são obrigados a permanecer muito tempo na escola...

E2 – É assim, eles são obrigados, os pais assim o escolheram, não é, pronto. Escolheram, não foi bem escolher, aquilo foi uma decisão que eles tiveram que tomar quase de um dia para o outro, não é, e eles ficaram naquela, aceitamos, não aceitamos, sem saber, nada lhes foi explicado assim muito bem, acho eu, pronto, esta questão das actividades extracurriculares foi muito mal organizada a nível geral, parece-me, é a opinião que tenho, e não sei se está a dar grandes frutos, aqui em particular, não é.

E1 – E a corresponder às necessidades afectivas das crianças, não é...

E2 – Eu acho que é muito tempo seguido no mesmo sítio não é, eles ficam lá na escola o dia inteiro e pelo que depois as pessoas da zona vão dizendo, eles acabam por passar muito tempo no recreio, porque depois eles já devem estar tão cheios, já se devem portar tão mal dentro das salas...

E1 – Continuar naquela forma escolar para além das horas curriculares...

E2 – Exactamente, não deve estar...é a ideia que eu tenho, prontos, não vou lá ver, não é, mas não me parece que tenha sido assim uma solução muito boa.

E1 – Como é que costumam divulgar as vossas actividades, aquilo que...os vossos serviços, e depois também aquelas actividades, imagino, mais esporádicas, como aquelas festas...

E2 – Pronto, é assim, normalmente nem era preciso grande divulgação, nós sempre tivemos as nossas valências mais ou menos todas ocupadas, agora é assim, creche temos, creche há muita falta de creches e acaba sempre por as pessoas andarem aí “ó tio, ó tio” à espera de um lugarzinho, não é, temos, normalmente temos lista de espera em creche, agora, para o jardim e principalmente para o A.T.L. não, não conseguimos completar, daí que tenhamos posto um placard, não sei se viu lá fora uma faixa, e pronto, isso depois é um bocado, as pessoas depois passam um bocado a palavra, porque já tiveram cá os primos, ou os sobrinhos, ou o filho de alguém e que gostou, e é um bocado por aí. Relativamente às actividades, as actividades que normalmente nós desenvolvemos, é para os nossos utentes, não é, ou para os familiares, quando é aberto aos familiares, sempre que podemos também, fazemos uma coisa mais aberta à comunidade, tentamos, por exemplo, as festas de final de ano, isso com aquelas...aqui fora, até porque temos espaço na rua, não é, porque assim toda a gente pode usufruir também e ver, e ver um bocado o que é a nossa actividade, pronto, mas é assim mais virada para aqui, agora sai, porque a Junta tem um jornal, não é, e prontos...um boletim, e regularmente mandamos para lá as nossas actividades que saem divulgadas no boletim.

E1 – Quais é que considera que são os problemas da freguesia que têm mais reflexo na vida quotidiana da associação? Os problemas das pessoas que se reflectem mais naquilo que vocês experienciam aqui todos os dias.

E2 – Ora bem, nós já não temos só pessoas daqui, não é, nós temos, pronto, temos aqui casos muito complicados, a nossa população é uma população de muito baixo

nível económico, temos muitas, muitas famílias mono parentais, muita coisa, temos inclusivamente miúdos com pais detidos, não é, mas não são todos e se calhar até, grande parte deles nem são daqui, apanhamos aqui muita gente ali de Lordelo e do Aleixo e daí que não seja só...aqui o que acho, aqui em relação a esta zona é assim, está a ficar uma zona muito, muito, muito desertificada e muito envelhecida, e a nível de habitação, extremamente degradada e depois é assim, há um abandono, não é, as casas estão de tal forma degradadas que muita gente foi realojada, mas não se faz a reconstrução destas... É horrível, se der assim uma voltinha aqui por esta zona de baixo e ali mais perto da igreja, há ali uma rua que é quase de uma ponta à outra as casas a cair, portanto foi gente que foi realojada e as casas ficam...

E1 – E depois também, se calhar, a proliferação daqueles espaços mais de vida nocturna, também contribui muito para isso, não é.

E2 – Exacto, ninguém está para aturar...não é o barulho das casas em si, parece-me, é mais o barulho decorrente, das saídas, porque eles depois já saem um bocado alegres demais.

E1 – Até provocam alguns distúrbios...

E2 – Alguns distúrbios, e depois os carros patinam para baixo e portanto há um bocado de instabilidade naquelas pessoas que vivem mais perto, até porque muitas dessas casas são contíguas com casas de habitação, não é, e é complicado.

E1 – Falou-me há pouco da relação que têm com a Junta de Freguesia, têm nomeadamente representação na Assembleia, ou até...

E2 – Na Assembleia, é assim, há directores da associação que estão credenciados para poder participar na Assembleia se for preciso, se assim o entenderem, para representar a associação, que sendo moradores da zona podiam sempre...podem ir,

não é, e assistir à Assembleia, mas vão como representantes e podem falar como representantes da associação se assim entenderem.

E1 – Têm o hábito de fazer algumas reivindicações através dessa via?

E2 – Eu acho que está muito esmorecido isso, neste momento acho que sim.

E1 – E ao nível, por exemplo, do Conselho Municipal de Educação, não sei se costumam participar...

E2 – Não, não temos participado.

E1 – Qual é que pensa que possa ser hoje em dia o papel de uma associação de moradores, tendo vista aquilo que foi, nomeadamente, o pós 25 de Abril e o sentido de comunidade da época...

E2 – É assim, esse trabalho intenso esmoreceu, perfeitamente, não é, eu acho que nós nos aguentamos com esta actividade porque a associação criou estas actividades, e são estas actividades que nos seguram e que mantêm de pé, com alguma vitalidade, a associação, até porque, pronto, depois teria que ter, tinha a gestão do bairro, não é, mas isso é uma coisa simples e, portanto eu acho que o que segura mesmo e que nos faz estar aqui de pé, e com esta actividade, são mesmo as actividades que nós conseguimos, pronto, implementar e continuar a desenvolver, porque senão seria muito...já não há aquele sentido...sei lá, enquanto que na altura as pessoas se reuniam por qualquer coisa, não é, e até teriam...também tinham, algumas, outras condições, quem estava mal, mal em termos habitacionais nessa altura foi aqui realojado no bairro da associação, não é, portanto, criaram outras condições em casa, já não há tanto aquele hábito de vir à noite, porque eles, eu acho que nessa altura viriam todos os dias à noite para a associação, não é, era a casa, quase, e agora esse espírito morreu um bocado.

E1 – E em relação às actividades que têm regularmente, o A.T.L., a creche, as actividades com os idosos, eu imagino que a ideologia por detrás disso não seja só de manter as pessoas ocupadas, que exista um...

E2 – Claro que não, não é, portanto, temos pessoal técnico à frente das diferentes valências...

E1 – E é uma preocupação vossa, de alguma forma, a manutenção ou cultivo de um sentido de comunidade?

E2 – É assim, eu penso que sim, que há...que isso continua a estar presente, embora não esteja tão vivo quanto gostaria.

E1 – Isso é porque isso é uma exigência das pessoas que são utentes da associação...

E2 – Não, eu acho que as pessoas já não exigem tanto esse tipo de coisas, e é assim, e muita gente, já nem...já não há aquele espírito de associação que havia no início, quer entre nós, pessoal, que...sei lá, nós, as mais antigas, vivemos isto já de outra forma, não é, viemos para aqui numa altura totalmente diferente e agora, mesmo as funcionárias, estas mais recentes, já é totalmente diferente, já não sentem isto como uma organização popular, não é, pronto, estão aqui como podiam estar noutro infantário, não é, já não há o mesmo espírito.

E1 – Eu faço esta pergunta porque falei há pouco tempo com uma professora da escola do Bom Sucesso que fez exactamente referência a isso, ao papel importante que ela pensa que este tipo de associações possam ter numa espécie de uma retaguarda, mas não no sentido de manter as crianças ocupadas enquanto os pais



não estão com elas, mas mais no sentido do tal sentimento de pertença, de sentir que existe uma comunidade que as envolve e que tem características específicas...

E2 – Isso por um lado está mais esmorecido pelo próprio desenvolvimento que houve e que nos afastou um bocado desse espírito, por outro lado, em relação a nós, também pela...pelo facto de uma percentagem grande, não tenho números mas se calhar também era fácil lá chegar, ser de fora da zona, não há aquele núcleo grande de gente só daqui, pronto, começaram a vir muitos de fora, veio muita gente de fora e já não há aquele sentido de...

E1 – E costumam desenvolver actividades que possam de alguma maneira incentivar esse espírito, por exemplo, aquelas danças, por exemplo ao nível do A.T.L., aqueles cantares populares...

E2 – É assim, o A.T.L. neste momento é mesmo um desconsolo, trabalhar no A.T.L., porque os miúdos quase não estão cá.

E1 – Pois, já são poucas horas por dia...

E2 – Muito poucas, há miúdos que quase só vêm almoçar, não é, portanto, para eles, para alguns pais, o A.T.L. só faz sentido porque a escola não tem cantina, porque senão, nem sequer, de certeza que não viriam, não é, porque estão na escola até às cinco e meia, quer dizer, às cinco e meia, quem morar mais próximo da escola já não vem cá abaixo. É mesmo um desconsolo trabalhar no A.T.L. neste momento, tirando a questão das férias, a nossa preocupação é mais...sei lá, o abrir à comunidade, estas tentativas de fazer as festas lá fora, e de chamar, é um bocado o tentar preservar algumas coisas e de chamar a comunidade um bocado a nós, mas já nada é como era.

E1 – Qual é que pensa que pode ser o papel educativo de uma associação de moradores neste momento?

E2 – Neste momento, é assim, eu posso estar a ver só esta, não é, eu trabalho nesta, neste momento é praticamente igual a outra e valência qualquer, um centro social, não é diferente por ser uma associação de moradores, que já não é.

E1 – Exacto, só uma prestação de serviços e pouco mais que isso.

E2 – É, acho que se perdeu um bocado aquele sentido de associação.

Anexo XL - Transcrição da  
entrevista ao Presidente da  
Associação Dramática e  
Musical de Massarelos



## **Entrevista com o Presidente da Associação Dramática e Musical de Massarelos**

**19/06/2007**

Entrevistadora (E1) – Fale-me então um bocadinho da associação e quais as actividades que desenvolvem aqui, há quanto tempo é que o senhor está aqui na direcção?

Entrevistado (E2) – Estou há seis anos.

E1 – E como é que veio aqui parar?

E2 – Ora bem, eu já tocava aqui há...tem ali uma placa do conjunto que actuava aqui que era o Eugénio José, de 1966, portanto ando aqui há muitos anos, não é, saio, entro, saio, entro, e tal, entro é quando precisam de mim, agora isto está na, pronto... está, financeiramente está, está falido, e entretanto, prontos eu, a minha mulher e os meus filhos é que andamos aqui a...prontos, para isto não fechar, de resto, temos capoeira, gratuitamente, tudo, ensinamos música, temos um conjunto a ensaiar, temos várias coisas, o problema é virem.

E1 – Exactamente, têm falta de público, é?

E2 – Precisamente, temos falta precisamente de pessoal.

E1 – Mas fazem actividades tanto para jovens, como para...

E2 – Para qualquer idade...agora metemo-nos num concurso para a internet que é para ver se damos aí gratuitamente internet, se ensinamos aí...e prontos, e isto está aberto para tudo, seja para o que for.

E1 – Porque é que acha que têm...cada vez têm menos gente aqui?

E2 – Primeiro porque agora a juventude gosta mais é de internet, não é, internet é a base fundamental, e os velhotes, sabe como é, afastaram-se, já não há carolice, não é, agora é tudo por interesse.

E1 – Exactamente, as pessoas já não se interessam pelo associativismo...

E2 – Precisamente...e então olhe, estamos a tentar que isto não morra, precisamos de...

E1 – Como é que divulgam as actividades que têm aqui, contactam com as escolas...

E2 – Não, eu contacto para a Junta, para os clubes da freguesia, prontos, para onde eu tenho acesso, de resto, isto que queiram vir para aqui, seja para que for, estamos sempre abertos.

E1 – E fale-me um pouco da relação que tem com a Junta, como é, dão-vos apoio...

E2 – Não, a Junta já...portanto, davam apoio, o ano passado e este ano, perante esta nova...coisa, nem a Câmara, nem o Governo Civil, nem a Junta, nem ninguém, ajudou-nos agora com os materiais para...com alguns materiais para, pronto,

ajeitarmos isto, mas que não são todos, falta muita coisa, e mais nada. Dinheiro não há nada para nós, para ninguém.

E1 – Pois, não têm apoio financeiro, nem da Câmara...

E2 – Nada, nada, nenhuma, absolutamente nenhuma.

E1 – Diga-me uma coisa, quando fazem aqui as actividades com os jovens, por exemplo, tem ideia de qual é a importância das actividades que vocês fazem para essas pessoas?

E2 – Basta dizer que, por exemplo, na capoeira, desloca-se um professor que, portanto, é pago por nós, por acaso é amigo e é uma coisa mínima, mas vem de Miramar para aqui, dar aulas gratuitamente, e andam aí mulheres, andam aí catraios, andam aí jovens, não é, tudo gratuitamente, enquanto ali ao lado, por exemplo, vi em cima, levam 30 euros, não é.

E1 – Pois, exactamente, têm que pagar para usufruir. E pensa que o trabalho que a associação, esta associação concretamente, desenvolve é importante para não deixar morrer um certo espírito de pertença, de comunidade...

E2 – Eu julgo que sim, eu julgo que sim, porque se eu não pensasse isso, o que estava cá a fazer, não estava a fazer nada, não é.

E1 – Mas essa é uma preocupação vossa, nas vossas actividades?

E2 – Sim, e depois eu queria, queria que viessem para cá jovens para...seja para o que for, qualquer modalidade...por exemplo, a gente ensina música, apareciam dois ou três, agora não está a aparecer, não sei se é pelo verão ou se é outra coisa, não está a aparecer ninguém, e é tudo gratuito, não se percebe. Sei que isto está um bocado escondido, mas também tem uma vantagem, também há sossego, não é.

E1 – Pois, exactamente. Se calhar também precisavam de outros meios de divulgação, não?

E2 – Sim, isto é antigo, isto deve ser o clube mais antigo da freguesia.

E1 – Pois, eu penso que eles até têm essa informação no site da Junta.

E2 – E foram todos daqui é que formaram outros clubes, não é, só que o pessoal gosta mais de futebol, pronto, é futebol e internet, e estamos nisto.

E1 – Falou-me das actividades do ensino da música, mas sendo uma associação dramática também têm o teatro...

E2 – Teve muitos anos teatro, agora está parado porque não há pessoal, não há pessoal que queira aderir, por exemplo, a minha mulher tem carteira profissional, além de artista profissional é Vice-Presidente, é Vice-Presidente e é empregada como eu sou, olhe, eu, por exemplo, nunca tive patrão nenhum e aqui sou um criado, não é, e prontos a gente escolhe aí meia dúzia de pessoas, formava aí uma peça de teatro, não é.

E1 – Neste momento quantas pessoas é que há aqui na associação?



E2 – Ora bem, é relativo...vêm um dia, depois já não vêm, depois vêm outra vez, é relativo.

E1 – Não têm por exemplo, não sei, reuniões regulares onde esteja presente a Direcção...

E2 – Sim, a Direcção tem.

E1 – Quantas pessoas é que são na Direcção?

E2 – A Direcção somos, ora...sete, sete e três...dez, treze, salvo erro, são treze.

E1 – E público, neste momento, à volta de quantos?

E2 – Público há pouco, por exemplo, depende, olhe, os meus amigos tiveram aqui para aí 60, depende, outras vezes são meia dúzia, outras vezes...

E1 – Não, estou a dizer crianças e jovens que estejam...ou adultos também...

E2 – Na capoeira temos aí uns 20, por aí, uns 20...também mulheres e tudo, na música, ninguém quer aprender música, sabe porquê, porque querem chegar e tocar logo, não pode ser, primeiro tem que se aprender.

E1 – Claro, têm uma pressa, como em tudo, não é...

E2 – Eles querem mostrar logo ao pai que sabem tocar uma música, e o pai dizer ao vizinho que ele sabe tocar...

E1 – As vossas actividades que fazem, por exemplo, concertos e peças, abrem à comunidade...fazem sempre aqui ou até fazem noutros espaços?

E2 – É noutro lado qualquer, por exemplo, no ano passado estivemos lá em baixo, a fazer capoeira no recinto, por exemplo, a nossa banda vai tocar agora no dia 28 lá em baixo nas festas.

E1 – Exactamente, a propósito, estão a organizar agora a barraca para o S. João e é organizado...essa barraca é da associação, é da Junta de Freguesia...

E2 – É da Junta e o patrocínio é da Sagres.

E1 – E a associação colabora, ou é só o senhor individualmente?

E2 – Não, não...são todos os clubes que têm lá um stand.

E1 – Pronto...é que eu não sei...

E2 – Cada clube tem lá um stand, lá em baixo...Eu chamo barracas, eles chamam stand...

E1 – Claro, claro, isso também uma forma de procurarem angariar alguns fundos.

E2 – É a única forma.

E1 – Têm sócios, não é?

E2 – Temos sócios, mas sabe que os sócios, se temos 200, pagam 20, não é.

E1 – Pois, exacto, é um problema.

E2 – E tirando disso, a cota são 50 cêntimos, não é.

E1 – Pois realmente, é um valor quase simbólico.

E2 – E é tudo mais barato, as bebidas e tudo...é tudo mais barato, não é, do que em qualquer lado.

E1 – E por exemplo, os bares têm abertos...têm sempre abertos, ou é só quando têm aqui os...

E2 – Não, todos os dias estamos abertos, à noite, aos sábados, domingos e feriados é que abrimos às duas da tarde até à noite, só que agora como estamos lá em baixo no stand e não há pessoal para trabalhar, isto abre aos sábados, domingos e feriados, a sede.

E1 – Gostava de saber qual é que é a opinião que o senhor tem do que é que seria necessário para reimpulsionar a actividade aqui da associação.

E2 – Olhe, primeiro eram os computadores, os computadores era logo meio caminho andado, porque estava a ser gratuitamente internet e temos aí porque qualquer grupo, por exemplo, os músicos quase todos, tirando aí um ou dois é que não, não sabem, ensinávamos, logo aí era um impulso, porque os jovens começavam a vir para aqui, aliás, eles estão fartos de perguntar: “Oh Sr. José, então quando é que mete, e tal?”, quando é que mete...o problema é que é preciso comprar, eu aderi agora, até foi por acaso o doutor, o da Junta, o...como é que ele se chama...

E1 – O engenheiro Afonso?

E2 – Não, não, o doutor, foi até que preencheu o papel para aderir aquele programa 2001, salvo erro...

E1 – O Dr. Paulo Roncha, será...?

E2 – Não, não, é o do Partido Comunista, o...

E1 – O Dr. Ornelas?

E2 – Foi ele até que preencheu o...pronto, agora estou à espera que, que aceitem ou não, não é.

E1 – E para além disso, por exemplo, ao nível das relações com a Junta, acha que se houvesse algum investimento maior...

E2 – As relações agora estão boas com a Junta, não é, já estiveram um bocadinho más, mas agora estão boas...mas não chega, porque sabe que a gente para viver tem que ter qualquer coisa, não é, sabe que isto, por exemplo, agora a Junta em Junho, Julho, ajuda, mas depois temos mais 10 meses, não é, sabe como é, é luz, é água, é o telefone, é não sei quê, portanto...

E1 – Claro, tem aqueles custos fixos.

E2 – Precisamente, não é, e ainda nós, é a minha mulher que limpa gratuitamente, eu é que passo os feriados gratuitamente, aliás, é tudo gratuito, não é.

E1 – E em relação às outras associações aqui de Massarelos, como é que é a vossa relação com essas...

E2 – Eu acho que é bom.

E1 – Costumam cooperar, por exemplo, a nível das actividades que vocês e eles desenvolvem...

E2 – Sim, mas aqui não tem actividades, que eu saiba...

E1 – Tem ali a Associação de Moradores, não sei, como tem aquela população mais jovem...

E2 – Mas têm...qual é a actividade que têm lá?

E1 – Eles têm lá a creche e o A.T.L., portanto poderia até eventualmente eles...

E2 – Eu estou farto de oferecer, estou farto de oferecer gratuitamente instalações para qualquer coisa, não é.

E1 – Pois, também era uma mais valia, não é.

E2 – Sim, se eles me mandassem para aqui...

E1 – Até porque eles têm aquelas instalações...

E2 – Sim, que nem são deles, não é...mandavam para aqui a creche, ou mandavam para aqui a terceira idade, ou mandavam qualquer coisa, e no fundo ajudava, não é, no fundo ajudava e dinamizava, mas não, o que é que eu hei-de fazer...

E1 – E com outras associações...

E2 – Agora diga-me lá, aqui não se davam bem, jogavam um bilhar, jogavam umas cartinhas, tem espaço...

E1 – Acho que sim, acho que até é uma mais valia as entidades...

E2 – Precisamente, aliás, estavam melhores connosco, têm melhor instalações que lá.

E1 – Sim, tem aqui este espaço enorme e eles lá...

E2 – Mas eles também não convém, não é, não convém sair de lá, porque senão, se saírem de lá, ficam logo sem aquilo, não é.

E1 – Exactamente, e por exemplo, com as escolas, ou com outras instituições...

E2 – Com as escolas nunca tentei, francamente nunca tentei, nunca tentei mas está-me a dar uma ideia, está a dar uma boa ideia.

E1 – Exactamente, poder até, se calhar oferecer a utilização das instalações...

E2 – Precisamente, para as reuniões, para qualquer coisa...

E1 – Ou seja para aqueles espectáculos que eles costumam fazer nos natais...

E2 – Precisamente, para qualquer coisa...está livre acesso a quem queira vir.

E1 – Diga-me uma coisa para terminar, qual é que o senhor acha que é o papel educativo desta associação, concretamente, aqui para estas pessoas que dela usufruem?

E2 – Eu acho que tentamos dar o melhor, tentamos...sei lá, como é que eu lhe hei-de explicar...pelo menos aqui há educação, pelo menos aqui pode entrar um casal e não tem problema nenhum, é respeitado e não se ouve um barulhinho, e não se ouve...vê-

se o futebol à vontade sem gritos e etc... Eu pessoalmente, acho que não tem problema nenhum, acho que aqui pelo menos há educação, ai isso é, garanto-lhe eu.

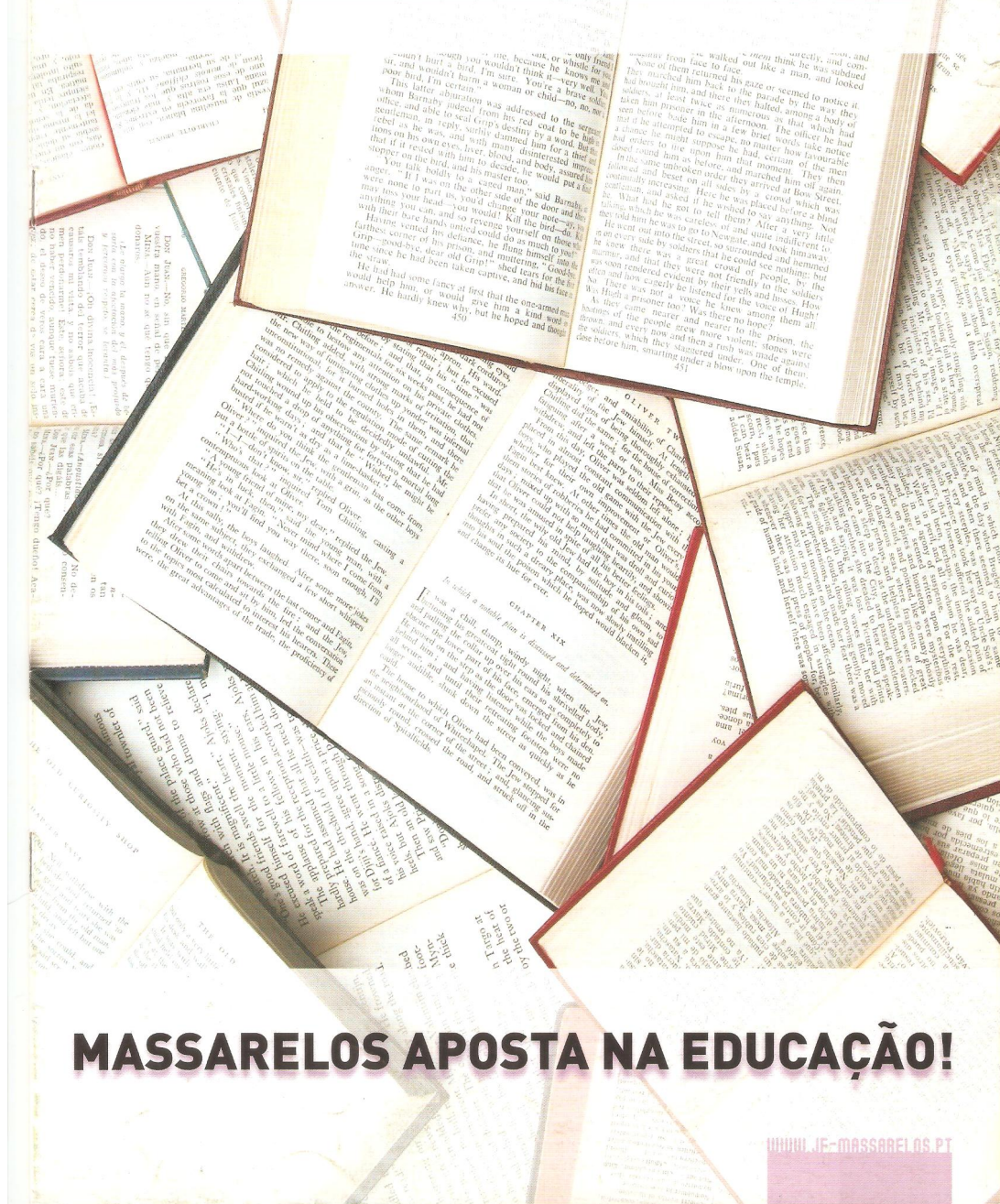


Anexo XLI - Boletim da JFM,  
"Voz de Massarelos", Março de  
2008



# VOZ DE MASSARELOS

BOLETIM TRIMESTRAL DA JUNTA DE FREGUESIA DE MASSARELOS - n.º18 - Março 2008 - GRATUITO



## MASSARELOS APOSTA NA EDUCAÇÃO!

[WWW.JE-MASSARELOS.PT](http://WWW.JE-MASSARELOS.PT)



### Massarelos, Freguesia Educadora

A Junta de Freguesia de Massarelos e a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCE-UP), criaram o projecto "Massarelos, Freguesia Educadora". Este projecto, que nasce duma cooperação interinstitucional, após assinatura de um protocolo entre ambas as instituições no ano de 2006, e apoiado por uma Bolsa de Investigação atribuída pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT) a Joana Lúcio, Doutoranda em Ciências da Educação na FPCE-UP, baseia-se nos princípios de acção preconizados pela Associação Internacional das Cidades Educadoras (através da Carta das Cidades Educadoras), à qual a cidade do Porto aderiu, em 2001. De um modo geral, pretende-se promover o envolvimento da comunidade em torno do objectivo de trabalhar conjuntamente em projectos e actividades para melhorar a qualidade de vida dos seus habitantes. São chamadas a ser parte activa destas acções as instituições educativas/formativas, os órgãos de poder autárquico, as associações locais, o tecido empresarial e os cidadãos. Neste sentido, a Junta de Freguesia de Massarelos pretende levar a cabo uma série de iniciativas promotoras do envolvimento da comunidade na causa da Educação (de crianças, jovens e adultos). A primeira fase deste projecto assentará num levantamento, junto das instituições educativas/formativas e das associações locais, das características e das principais potencialidades e fragilidades da rede educativa. A Junta de Freguesia solicita, assim, a colaboração dos órgãos directivos de todos os estabelecimentos de ensino público e privado, localizados em Massarelos. Finalizada esta primeira fase de levantamento, a Junta de Freguesia prevê a elaboração da Carta Educativa da Freguesia, sob a qual assente a acção do Conselho Local de Educação de Massarelos, no qual se deseja que se envolvam todas as forças vivas da Freguesia. Em futuras edições do "Voz de Massarelos" e no site da Autarquia será dado a conhecer o evoluir deste Projecto que se pretende crie bases para um desenvolvimento educacional na Freguesia de Massarelos.

### Entregues Primeiros Certificados de RVCC em Massarelos

A Junta de Freguesia de Massarelos em colaboração com o CEFPI Centro de Educação e Formação Profissional Integrada, realizou uma Cerimónia Pública de entrega de Certificados de Conclusão do Processo de RVCC 9º ano (Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências). Este evento visou não só certificar, mas sobretudo homenagear, os 21 residentes da freguesia de Massarelos pertencentes às primeiras turmas a concluir o processo de RVCC 9º ano, organizado pela Autarquia. Nessa Cerimónia, que decorreu no Salão Nobre da Junta de Freguesia de Massarelos, o Presidente da Junta de Freguesia de Massarelos, José Carlos Gonçalves, felicitou todos os finalistas lançando um desafio e fazendo um desejo. O desafio foi no sentido que não se cingissem a esta meta, mas que continuassem numa contínua aposta na sua formação e certificação. O desejo foi no sentido que o documento que naquela data obtinham, fosse decisivo para uma melhoria substancial na vida profissional de todos que arduamente o obtiveram. A realização deste tipo de iniciativas tem sido uma aposta do Executivo da Autarquia através dos seus Projectos "+ Emprego" e "+ Empresas". Actualmente encontram-se a frequentar processos de RVCC do 9º e 12º ano de escolaridade, na Junta de Freguesia de Massarelos, cerca de duas centenas de pessoas. Este é um exemplo claro de como uma Junta de Freguesia deve criar Projectos que verdadeiramente sirvam as populações.

### Remodelação dos Serviços Centrais da Junta de Freguesia de Massarelos

O actual Executivo tem vindo a reestruturar, de uma forma planificada, o funcionamento dos serviços da Junta de Freguesia de Massarelos. Esta reestruturação tem como principal objectivo melhorar a qualidade dos serviços que são prestados aos fregueses. No passado mês de Janeiro de 2008 mais um passo foi dado nesse sentido. Os serviços centrais da Junta de Freguesia de Massarelos, nomeadamente os serviços de secretaria e contabilidade, encontravam-se fisicamente separados. Tal facto originava a que, por diversas vezes, quem tivesse necessidade de utilizar os serviços da Autarquia não pudesse tratar de tudo quanto era necessário no mesmo espaço físico. Neste momento tal não sucede. Desde essa data que todos os serviços centrais da Autarquia estão concentrados no mesmo espaço. Deste modo será mais prático para todos quantos necessitem de usufruir destes serviços. Também a partir dessa data houve uma melhoria na sinalética dentro do edifício da Junta de Freguesia de Massarelos, o que facilitou, ainda mais, a mobilidade dentro do edifício. Esta foi mais uma medida a pensar no conforto dos nossos Fregueses.

### Posição Oficial Mercado do Bom Sucesso

Vários executivos da Câmara Municipal do Porto não olharam, ao longo dos últimos largos anos, para o Mercado do Bom Sucesso com a atenção que entendemos que ele merece.

Tal facto originou que hoje o Mercado do Bom Sucesso tenha menos comerciantes, menos clientes e veja as suas instalações degradarem-se a um ritmo acelerado. Penso que todos seremos unânimes ao afirmar que algo tem de ser feito para reverter esta situação. O Executivo da Câmara Municipal do Porto deu um claro sinal que está empenhado em encontrar uma solução que assegure o futuro do Mercado do Bom Sucesso através da aprovação de abertura de um concurso internacional. A Junta de Freguesia de Massarelos partilha desse desígnio.

No entanto, é para esta Autarquia imperativo que o futuro e prosperidade do Mercado do Bom Sucesso, sejam assegurados conjuntamente com a salvaguarda dos direitos dos seus comerciantes e a manutenção da tradição que é o comércio de frescos. Numa altura em que muito se especula sobre o futuro do Mercado do Bom Sucesso, a Junta de Freguesia de Massarelos deve ser garante da serenidade e da confiança que a solução a encontrar para esse equipamento, será a melhor para todos. Iremos estar atentos ao natural desenvolvimento deste processo, em permanente diálogo com a Câmara Municipal do Porto e com os comerciantes.

Estamos confiantes que a solução encontrada será a que melhor servirá a Freguesia de Massarelos, a Cidade do Porto e todos aqueles que, de uma forma, ou de outra, fazem da sua vida o Mercado do Bom Sucesso.



Anexo XLII - Boletim da JFM,  
"Voz de Massarelos",  
Novembro de 2008



### Conclusão dos primeiros processos de RVCC 12º Ano na Freguesia de Massarelos

No passado dia 30 de Outubro realizou-se, no Salão Nobre da Junta de Freguesia de Massarelos, a primeira sessão de Júri de Validação e Certificação de Competências do 12º ano de escolaridade. Esta iniciativa, que foi presidida pelo Presidente da Junta de Freguesia de Massarelos, José Carlos Gonçalves, e que contou com a presença do avaliador externo, do Ministério da Educação e equipa técnico-pedagógica do Espaço T e do Projecto "+Emprego/+Empresas", serviu para que os formandos pudessem efectuar a apresentação dos seus trabalhos finais de modo a poderem obter a equivalência lectiva ao 12º ano de escolaridade. Esta sessão pode considerar-se um marco histórico em virtude de se tratar da conclusão da primeira acção do género na Freguesia de Massarelos. Prevê-se, muito brevemente, que os formandos que se encontrem a elaborar o seu processo, possam igualmente fazer a sua apresentação e obter a sua certificação.

### Junta de Freguesia de Massarelos apoia Projecto "Mais um Passo"

A Junta de Freguesia de Massarelos encontra-se a apoiar o Projecto "Mais um Passo", criado pelos alunos do 5º D, da Escola EB2/3 Gomes Teixeira. Este Projecto foi apresentado publicamente em Abril de 2008, na Escola EB2/3 Gomes Teixeira, e contou com a presença do Presidente da Junta de Freguesia de Massarelos, José Carlos Gonçalves, e do Vogal do Executivo da Autarquia responsável pelo Pelouro da Educação, Henrique Ornelas.

### Equipamentos sociais da Junta de Freguesia de Massarelos

Para além da intervenção realizada no Jardim-de-infância "Barbosa du Bocage" há outros assuntos dignos de destaque na acção dos equipamentos sociais da Junta de Freguesia de Massarelos.

Desde logo convém realçar que os equipamentos sociais da Junta de Freguesia de Massarelos passam a funcionar 12 meses por ano, no sentido de poder prestar apoio aos pais e encarregados de educação que não tenham férias no mês de Agosto.

Para além deste facto, e atendendo às novas realidades laborais, também o horário de funcionamento dos equipamentos sociais foi alargado. Nesse sentido o ATL, o Jardim-de-infância e a Creche da Junta de Freguesia de Massarelos passam a funcionar das 7.30 às 19.30 todos os dias úteis.

O ATL da Junta de Freguesia de Massarelos alargou o seu leque de actividades a todas as crianças do Ensino Básico. Assim sendo este equipamento social encontra-se a dar resposta às necessidades de todas as crianças que se encontrem a frequentar o 1º, o 2º e o 3º ciclo do ensino básico, nomeadamente através da criação do serviço de acompanhamento pedagógico e da criação de momentos de lazer e ateliers temáticos nos períodos de interrupção lectiva.

Para obter mais informações sobre os serviços prestados pelos equipamentos sociais da Junta de Freguesia de Massarelos, deverá contactar o Serviço Social da Autarquia através do tel. 22 606 10 20, do fax 22 606 10 29, ou do e-mail: [servico.social@jf-massarelos.pt](mailto:servico.social@jf-massarelos.pt).

### Primeiros desenvolvimentos do Projecto "Massarelos, Freguesia Educadora"

Conforme foi anunciado na edição anterior do Boletim "Voz de Massarelos", está em marcha, desde o passado mês de Março, o Projecto "Massarelos, Freguesia Educadora", através do qual a Junta de Freguesia pretende incentivar, junto da população e das instituições de Massarelos, um envolvimento activo da comunidade na causa da Educação.

Durante esta primeira fase do Projecto, a Junta de Freguesia procedeu à sua divulgação junto de todos os estabelecimentos educativos (de todos os níveis de ensino, público e privado) de Massarelos, bem como de todas as instituições locais com valências educativas (ATL, creches, etc.). A partir deste primeiro contacto foi já possível recolher uma série de dados relativos às dinâmicas de funcionamento destas instituições e às possibilidades de articulação entre estas, no sentido de melhorar a oferta educativa da Freguesia.

No que diz respeito ao movimento associativo de Massarelos, teve lugar um encontro de divulgação e apresentação do Projecto, no qual foi igualmente distribuído um inquérito para levantamento de dados relativos ao funcionamento das associações da Freguesia.

Neste sentido, gostaríamos, desde já, de agradecer a receptividade e disponibilidade demonstradas pelos órgãos directivos das instituições educativas e das associações locais, e reforçar o pedido de colaboração junto daquelas que ainda não tiveram oportunidade de preencher o inquérito entregue com o objectivo de recolher estas informações.

Prevemos terminar esta primeira fase de levantamento até ao final ano de 2008, antevendo fazer, nessa altura, a divulgação dos resultados preliminares. Estes permitir-nos-ão, com um conhecimento mais aprofundado da situação da Freguesia, projectar um conjunto de iniciativas conducentes ao melhoramento da acção educativa das instituições locais (escolas, associações, tecido empresarial e Junta de Freguesia).



### NOVO PROJECTO



**ANUNCIE NO "VOZ DE MASSARELOS"**





## Anexo XLIII - Exemplo de questionário às Escolas



## Projecto "Massarelos, Freguesia Educadora"

Baseado nos princípios de acção preconizados pela Associação Internacional das Cidades Educadoras, à qual a cidade do Porto aderiu em 2001, este projecto pretende promover o envolvimento da comunidade em torno do objectivo de trabalhar conjuntamente em iniciativas que visem a melhoria da qualidade de vida dos habitantes da Freguesia de Massarelos. São chamadas a ser parte activa destas acções as instituições educativas/formativas, os órgãos de poder autárquico, as associações locais, o tecido empresarial e os cidadãos.

A primeira fase deste projecto assenta num levantamento, junto das instituições educativas/formativas, das características e das principais potencialidades e fragilidades da rede educativa. Solicitamos, assim, a colaboração dos órgãos directivos dos estabelecimentos de ensino público e privado, localizados na Freguesia de Massarelos, no fornecimento de um conjunto de dados relativos às características funcionais e institucionais dos seus estabelecimentos de ensino.

### 1. Número de docentes

- a) Professores/as do 1.º ciclo ..... 2  
    . Na instituição há mais de 5 anos ..... /
- b) Docentes de outros níveis de ensino ..... 0  
    . Na instituição há mais de 5 anos ..... /
- \* Uma professora do 1º ciclo educativo

### 2. Número de auxiliares de acção educativa e/ou outros profissionais não-docentes

- . Pessoal administrativo ..... /  
. Cantina/bar ..... /  
. Vigilância ..... 0  
. Auxiliares de sala de aula ..... /  
. Outros ..... 0
- \* auxiliar da acção educativa  
    . Colocada pelo Centro de Emprego

### 3. Número de alunos

. 1.º ano de escolaridade .....  
. 2.º ano de escolaridade .....  
. 3.º ano de escolaridade .....  
. 4.º ano de escolaridade .....  
+ 2 alunos frequentam o ensino doméstico

### 4. Apoio pedagógico especializado (necessidades educativas especiais)

. Número de alunos beneficiários .....  
. Número de professores .....  
. Número de profissionais não-docentes .....  
. Número de salas utilizadas .....

### 5. Actividades de enriquecimento curricular

. Número de alunos beneficiários .....

#### Assinalar com uma cruz a opção que descreve a realidade:

. Assegurado por docentes/funcionários da instituição .....  
. Assegurado por docentes/funcionários externos à instituição .....  
. Ambas as situações .....

#### Assinalar com uma cruz a(s) área(s) abrangida(s):

. Inglês .....  
. Outra(s) língua(s) estrangeira(s) .....  
. Educação Musical .....  
. Educação Física .....  
. Educação/Formação cívica .....  
. Expressão Plástica .....  
. Pequenos engenhários - etnomatemática .....  
.....

**6. Interação com outros estabelecimentos de ensino/formação**

a) Escolas EB1

Nunca	1	2	3	4	5	6	7	Muito frequentemente
-------	---	---	---	---	---	---	---	----------------------

b) Escolas EB2 e/ou EB3

Nunca	1	2	3	4	5	6	7	Muito frequentemente
-------	---	---	---	---	---	---	---	----------------------

c) Escolas Secundárias

Nunca	1	2	3	4	5	6	7	Muito frequentemente
-------	---	---	---	---	---	---	---	----------------------

d) Instituições de ensino superior

Nunca	1	2	3	4	5	6	7	Muito frequentemente
-------	---	---	---	---	---	---	---	----------------------

e) Outras instituições educativas/formativas

Nunca	1	2	3	4	5	6	7	Muito frequentemente
-------	---	---	---	---	---	---	---	----------------------

**7. Interação com associações locais** (se a interação com associações locais não se verifica, por favor avance para a questão 8)

Nome das associações:

- a) ATL - Associação de Estudantes de Trás-os-Montes
- b) \_\_\_\_\_
- c) \_\_\_\_\_
- d) \_\_\_\_\_

Tipo de associações (coloque a letra identificativa da associação no quadrado correspondente à designação que melhor se adequa; pode utilizar várias designações para a mesma associação, se tal for necessário, utilizando a letra correspondente à associação em cada um dos quadrados):

- |  |   |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Ambiental               | <input type="checkbox"/> Juvenil                        |
| <input type="checkbox"/> Artística               | <input type="checkbox"/> Moradores                      |
| <input type="checkbox"/> Científica              | <input type="checkbox"/> Movimentos Sociais             |
| <input type="checkbox"/> Cívica                  | <input type="checkbox"/> Reivindicativos                |
| <input type="checkbox"/> Comercial e Empresarial | <input type="checkbox"/> Pais e Encarregados de         |
| <input type="checkbox"/> Consumidores            | <input type="checkbox"/> Educação                       |
| <input type="checkbox"/> Cultural                | <input type="checkbox"/> Política                       |
| <input type="checkbox"/> Desportiva              | <input type="checkbox"/> Profissional                   |
| <input type="checkbox"/> Educação/Formação       | <input type="checkbox"/> Recreativa                     |
| <input type="checkbox"/> Estudantes              | <input type="checkbox"/> Religiosa                      |
| <input type="checkbox"/> Humanitária             | <input type="checkbox"/> Solidariedade Social           |
| <input type="checkbox"/> Imigrantes              | <input type="checkbox"/> Utentes de Serviços Saúde      |
|  | <input checked="" type="checkbox"/> Outro (especificar) |
|  | <u>ATL</u>  |

. Frequência do contacto:

a)	Muito raramente	1	2	3	(4)	5	6	7	Muito frequentemente
b)	Muito raramente	1	2	3	4	5	6	7	Muito frequentemente
c)	Muito raramente	1	2	3	4	5	6	7	Muito frequentemente
d)	Muito raramente	1	2	3	4	5	6	7	Muito frequentemente

## 8. Vida da Escola

a) A Escola dispõe de algum meio de divulgação das actividades desenvolvidas? Sim ☒ Não ☐

. Se respondeu sim à questão anterior, indique com uma cruz qual as seguintes:

- ☒ Jornal de parede
- ☐ Jornal de distribuição
- ☐ Website
- ☐ Weblog
- ☐ Boletim da Junta de Freguesia
- ☐ Outros:

b) Qual a principal "ambição educativa" da Escola? Porquê?

Formar jovens cidadãos aptos para a vida cívica.

c) Qual a importância da ideia de "comunidade" na vida quotidiana da Escola?

Porquê?

Quer laços afectivos com a comunidade / ajudar a mais tarde saber lidar com problemas de dia-a-dia, não esquecer de ajudar os outros, simples como o respeito, ajuda, cooperação, lealdade, responsabilidade, etc.

---

---

---

Agradecemos a vossa colaboração.

**Contactar:**

**Joana Lúcio**

(Doutoranda em Ciências da Educação na FPCE-UP  
e Bolseira da Fundação para a Ciência e a Tecnologia)

E-mail: [Joana.Lucio@gmail.com](mailto:Joana.Lucio@gmail.com)

Telefone: 917406443





## Anexo XLIV - Transcrição do GDF com as associações



**J** – Para começar a nossa atividade, o que eu vos propunha era um exercício de imaginação. Pedia-vos que, durante os próximos dois minutos, fizessem de conta que sonharam sobre Massarelos, e que desse sonho vocês possam tomar nota de cinco ideias principais daquilo que vos parece que, se pudessem pedir três desejos para Massarelos, gostariam que se concretizasse, o que é que gostariam de ver diferente, ou o que é que vos parece que neste momento já está a funcionar bem e é um exemplo a seguir noutros contextos.

**X** – O grupo de atletas da nossa associação, miudagem aqui da zona de Massarelos, que fossem aos Jogos Olímpicos como atletas da Seleção Nacional, e que fossem falados como um grupo de jovens que saíram de Massarelos e que através de uma associação que lá existe, pequenina e pobrezinha, têm desenvolvido a vertente desportiva e chegaram longe. É um dos sonhos que nós tentamos concretizar. E também cuidarem da vida da zona ribeirinha, que cada vez está mais morta. A partir das 19 horas passa aqui em baixo e entre a Ribeira e a Ponte da Arrábida não tem nada. Há também muito mais insegurança na freguesia.

**J** – O objetivo aqui é que vocês nos ajudem a identificar quais são, neste momento, as fragilidades sócio-educativas da freguesia e o que é que vos parece que vocês...

**X** – E o Desporto não faz parte da educação?

**J** – Claro que sim.

**X** – Você quer pôr um miúdo a jogar à bola na parte de baixo de Massarelos e não tem onde jogar, tem que jogar naquela zona de terra que está lá. Sabe porquê? Porque um ringue já existiu na parte de baixo de Massarelos, na parte de baixo nunca existiu. Foi criada lá uma Cooperativa, um Bairro Associativo, e nunca ninguém teve a feliz ideia de criar um ringue desportivo para os miúdos. Temos lá um pavilhão que não é da associação, mas aquilo já nem condições tem. Os miúdos saem da escola que querem ir para a associação ou que querem ir jogar, não têm onde jogar. Claro que nós não somos clubes desportivos. Eu falo pelo meu, que devia ser um clube virado para o Desporto, mas não, é infelizmente, porque não temos condições para isso. A nível educativo, as associações podem falar melhor sobre isso mas, por exemplo, nós o caso do [impercetível] do A, o B, são clubes virados para o Desporto e não têm condições, mas mesmo que quisessem ter condições, têm que ir treinar a Contumil, tem que ir treinar à Marechal Gomes da Costa e assim sucessivamente. E eu acho que o desporto também faz parte da educação.

**Y** – Poderá ser, se calhar, o caminho mais certo para desviar a miudagem de maus caminhos. Um miúdo que jogue futebol, que faça remo, que ande no judo, que corra, que salte, se calhar não pensa encostar-se num canto a fumar um cigarro e impressionar o colega. Se calhar tenta impressionar o colega com o remo, tenta impressionar o colega com uma remada mais forte, uma corrida mais rápida. O desporto é fundamental em termos de crescimento, de formação. É fundamental, ponto final. O futebol, remo, canoagem judo, boxe – seja o que for – o desporto ensina, além da parte física, da saúde, da mente sã em corpo são, incute disciplina, incute valores de trabalho de grupo, equipa, etc.

**X** – Esta reunião têm que ser dividida em várias secções. Tem uma parte que são as associações e depois tem aquelas que são viradas só para o desporto.

**J** – De qualquer das maneiras, tal como dizia, de facto, a prática desportiva não tem só a componente do desenvolvimento físico. A prática desportiva, nomeadamente quanto se trata de desportos de equipa, tem uma componente de desenvolvimento sócio-emocional muito forte para as crianças e para os jovens que dela fazem parte. Mais ideias...

**S** – Nós, que somos a Associação C, temos um espaço, um ringue para praticar desporto. Agora, para se pôr as crianças a praticar desporto é preciso verbas, é preciso dinheiro. E penso que aqui, nem as associações de moradores, nem as coletividades, têm fundo de maneio suficiente para isso. É muito complicado e eu, fazendo parte da Associação C, tiro o meu chapéu às coletividades que só estão com a parte desportiva, que conseguem também manter-se com essa vertente. Mas também há outra coisa que me aflige: após o encerramento das aulas, os nossos jovens – e falo dos jovens em geral – por norma, não têm para onde ir. Os campos de férias são extremamente caros, muito caros para a bolsa do trabalhador normal. Também não lhes ocupa o tempo que existe entre o final das aulas e o início do novo ano letivo, por exemplo. A maior parte dos pais têm horários um bocado estapafúrdios, porque agora é assim, temos que nos sujeitar ao que existe: férias não é quando eles querem, é quando a entidade patronal lhas dá. Preocupa-me esta parte: os nossos jovens – e não estou a falar só até ao 1º ciclo, estou a falar de 2º ciclo, 3º ciclo, e até mesmo ensino secundário – saem e ficam um bocado pendurados. Isto porque a oferta que existe – e não é só aqui na freguesia, é a nível nacional – é tão pouca, que não dá muito espaço de manobra. E o que existe é extremamente caro, e não é possível, neste momento – e eu acho que estão aqui vários pais e mães – as pessoas chegarem ao final e pensarem: eu vou pôr numa colónia de férias, 15 dias (porque normalmente já 15 dias, sabe Deus), e quando chega ao final daqueles 15 dias e vão ter que pagar, como é que vai ser? Acho que aí também devia de haver uma preocupação, neste caso da Junta de Freguesia... não estou a dizer que não há, estou a dizer é que o que existe, mesmo assim, é pouco, a oferta é pouca. Esta é a nossa preocupação.

**J** – Não sei se esta ideia é consensual. Se, de facto, a oferta é pouco diversificada, ou se tem mais a ver com a ausência de financiamento para que se possam fomentar ainda mais aquilo que já existe. O que é que vos parece?

**R** – Eu acho que há pouca oferta. Acho que há muita falta de animadores, por exemplo. E, no que respeita à Associação D, o que nós sentimos é que os miúdos passam muito tempo na escola – e agora cada vez mais, portanto provavelmente nem sei o que é que irá ser, no futuro, do ATL – e depois ficam muito limitados e não colaboram, não estão interessados em grandes atividades. As educadoras propõem uma série de coisas e eles não querem fazer, não querem participar.

**J** – Há alguma saturação, é isso que lhe parece?

**R** – Sim, talvez. Por acaso, até há pouco tempo as educadoras estiveram a conversar com eles e foram lá miúdos bem mais crescidos, que frequentaram a associação – até pais de alguns que frequentaram a associação – e estiveram a falar-lhes daquilo que faziam no tempo em que lá andaram. E está lá uma exposição de desenhos e de uma série de coisas desses miúdos, já com 20 e tal anos, 30 anos, porque, de facto, os miúdos agora não querem fazer, não querem participar, não têm interesse em quase nada. É muito difícil trabalhar com as crianças. E, também, eles saem da escola e têm o ATL, muitos já nem voltam, mas não têm mais nada: não têm teatro, não têm outro tipo de atividades. Nós agora, por exemplo, vamos tentar a dança. Não sei se vamos ser felizes, se não vamos, vamos tentar, vamos lá ver se eles vão aderir. Mas teatro, expressão corporal, uma série de coisas que se podia fazer e que, de facto, não se faz porque não há pessoas que façam e os miúdos, em si, também não estão...

**J** – Não estão motivados?

**R** – Eles estão é mais para a televisão e para as maquinetas e para a eletrónica.

**J** – As outras instituições também sentem isto? Há uma fraca adesão?

**K** – Da nossa parte, já há mais de dois ou três anos que colocámos a nossa associação à disposição de quem quiser articular connosco o caso das férias, que foi falado cá. Já agora, já vos colocámos à disposição a modalidade dos barcos e da canoagem, para quem quiser...

**M** – Do ponto de vista desportivo, é a única freguesia que tem desporto náutico.

**K** – Acho que todos têm que assumir mais as suas responsabilidades, não podem ser só as associações, senão as associações também se cansam, as pessoas cansam-se, não havia tantas associações. Nós, por exemplo, convosco andamos a tentar ter uma reunião há imenso tempo, com a R também nunca conseguimos falar com ninguém. Vocês têm o espaço branco, vazio entre aspas, pouco ocupado, nós temos os espaços já superlotados, não podemos ter mais pessoas.

**J** – Então, do vosso ponto de vista, o problema não é a falta de adesão?

**K** – Se calhar, esse é um pequeno problema, que poderíamos articular, ou ser o polo organizador destas várias entidades: há associação de moradores, há associações, se calhar nós temos barcos, eles têm miúdos... E diversificar de alguma forma, organizar o trabalho: duas horas para aqui, mais duas horas para ali.

**JL** – [Falam uns por cima dos outros] Mas também há problemas para estas atividades de que a R. estava a falar. Você chega lá, tem uma bola num jardim, aparecem logo 20 miúdos. Você põe lá um palco – vamos fazer teatro! – não aparece ninguém.

**J** – E por que é que vos parece que...?

**V** – Eu, por acaso, da dança estou esperançado. Pelo que tenho visto na SIC, ao domingo à noite, não devem faltar interessados, de certeza absoluta. [Risos]

**B** – Mas isso é na televisão.

**V** – [Falam uns por cima dos outros]. Põe lá uma câmara de vídeo...

**K** – Nós tivemos umas cheias e tivemos que ir para outra junta de freguesia fazer desporto, porque nós aqui não encontrámos sítio, e ainda tínhamos que pagar. Quer dizer, as piscinas têm que se pagar, porque [impercetível], há pavilhões que não existem, não há nenhum na freguesia disponível. Aquele que está lá em baixo foi-nos

cedido aqui há dois anos para pôr lá os barcos, mas nem para jogar futebol podemos usar. Depois as pessoas cingem-se à sua área. Da parte educativa nós ainda tentámos desenvolver lá um projeto que era ter apoio ao estudo no clube, mas não temos pessoas [impercetível]. Aqui esses nossos amigos foram as primeiras pessoas que fizeram [impercetível], há uns atrás. Não foi caro, acho que nem custou dinheiro nenhum, é preciso é ser às vezes mais imaginativo. Todos nós temos um bocado tendência... Agora é a crise, antes era a disponibilidade, muitas as vezes são os calendários que se põem à frente. Eu acho que às vezes nem se põem tantos problemas com dinheiro. Acho que todos que estão aqui não vivem de subsídios, parece-me que não. Nós não vivemos e acho que as outras pessoas também não vivem, vive-se de ideias. E mais do que as ideias, é muitas vezes perder-se boas coisas, perder-se objetividade, perder-se perseverança, porque as respostas são poucas ou não são nenhuma. Se quiser fazer uma escola lá em baixo no [impercetível] entre as 17h e as 19h nós arranjamos espaço. Se calhar os miúdos não treinam, mas não há problema nenhum. Na nossa área de atuação quantos espaços existem? Para aí seis ou sete. É o vosso, que é um espaço grande, é ali aquele atrás do teatro que será mais para [impercetível], depois temos ainda o clube... Mas é tudo ali... [Falam uns por cima dos outros]. Não temos espaço, não temos, se calhar, falta de ideias, ou falta de vontade de fazer o que quer que seja. Nós há uns anos atrás... Não sei como é que isso ficou, aquela coisa das coletividades, que não era aqui, era em S. Nicolau, com um projeto para aquilo, não sei como é que está. Os clubes não precisam de sedes, hoje em dia. Os clubes ou as associações, sejam elas quais forem, precisam é de espaços para desenvolver as suas atividades. Os nossos miúdos se dissessem assim: a junta de determinadas horas a determinadas horas vai lá dar-vos apoio...

**PJ** – Eu começo a ficar preocupado é se a comunicação funciona. É assim, receberam o meu e-mail hoje para a reunião, por isso eu depreendo que os meus e-mails devem receber. Eu faço um arquivo, eu sou um tihoso, tenho os meus e-mails todos guardados. Se puxarem o arquivo de há um ano atrás: nós desenvolvemos o projeto das explicações gratuitas, inclusive a hipótese de se realizar nas próprias associações. Houve uma que levantou a hipótese de se fazer na associação, que foi a Associação D, mais nenhuma. Já colocaram aqui a questão do apoio ao estudo. A questão das férias desportivas, independentemente da vossa vontade de alargar ou não, que pode ser possível ou não, mas as férias desportivas existem, são divulgadas o suficiente, nomeadamente por mim, que tenho o cuidado de inserir todos os vossos e-mails pessoais que tenho e todos os e-mails das associações, do meu e-mail direto, para vos poder manter informados dessas questões. Eu já estive do lado associativo, agora estou do outro lado, estou de um lado que é o da freguesia. Acho que aí estamos todos de acordo. Há questões em que eu tenho de vos dar razão, há sonhos que vocês têm, que é possível dizer sim, há outros em que a junta tem que dizer não. Automaticamente temos que estar todos de acordo, independentemente de sim ou não, eu tenho obrigação de dizer-vos isso, gostando-se ou não se gostando. Não tem nada a ver com uma questão pessoal, é uma questão institucional. Agora, quando eu oiço aqui algumas questões que nós já lançámos, que caíram porque não tiveram quem as quisesse aproveitar, não entendo. Ainda para mais a do apoio ao estudo, fizemos cartazes, foi divulgado, foi assinado o protocolo com a Associação de

Estudantes da Universidade de Letras da Faculdade do Porto, divulgámos no boletim, enviámos para todas as associações... Não aceito, essa não posso aceitar. A questão dos campos de férias, a questão de envolver outras coletividades... A junta tem campos de férias. Não são os ideais? Não, de modo algum, são os possíveis. Gostaríamos de ter coisas diferentes? Claro que sim, não podemos ter tudo na vida. Isto é como nas nossas casas: temos que fazer opções. Era o que queríamos? Não. É o que é possível. O ótimo é inimigo do bom. Foi uma frase que eu aprendi no Gabinete de Desporto com o falecido Eng.º Z que era o nosso diretor. Ele dizia-nos isso muitas vezes. Agora, nesta questão o apoio ao estudo, e depreendendo eu que os senhores recebem os meus e-mails, porque estão cá, e acho que até devo ser um gajo chato, porque mando muitos, tenho esse cuidado, tomo sempre a iniciativa de mandar... E depois quando as reuniões têm certos objetivos, nós temos mais gente, do que quando têm outros, e tenho pena disso. Se calhar, se não estivesse aqui um ponto ou outro ponto, se calhar haveriam outras instituições que não estariam aqui. Não é o caso da Portuscale, porque a Portuscale tem sempre o presidente aí, tenho que ser sincero, mas essa é a única verdade. Agora, no apoio ao estudo, nós lançámos, a junta ainda tem, ainda funciona aqui na parte de trás do nosso ATL o apoio educativo gratuito para todas as crianças da freguesia em grupo. E aquilo que nós dizíamos era: se tiverem necessidades individuais então há que assumir e os pais têm que fazer um esforço. Mas as em grupo são gratuitas. Nós lançámos e a associação chegou a ter e, neste polo, neste momento, temos 40 e tal. Mas abrimos...

**K** – Mas já tivemos o exemplo de [impercetível] de Massarelos e as pessoas responsáveis não conseguiam «fazer farinha» com os miúdos.

**PJ** – Mas isso é outra questão, é uma questão diferente. Agora, precisa-se? Há essa oferta, nós estamos disponíveis. Agora, lanço aqui a questão: é falta de comunicação? Temos que mudar os meios de comunicação? Proponham.

**K** – Está a falar das férias desportivas, mas nós não recebemos, da nossa parte, nenhuma recetividade à nossa disponibilidade.

**PJ** – O senhor está a pegar numa questão diferente. Eu disse-lhe: a junta promove férias desportivas. Poderá não promover aquilo que às vezes vocês queriam, ou gostavam... O que disse é que nós promovemos. E os senhores sabem que promovemos, porque eu envio por e-mail e os senhores com certeza que recebem. Isso não está em causa. Estamos a falar das férias desportivas. Em Abril... Vou-lhe dar outro exemplo, a Associação D vai refilar, diz-me imensas vezes que as férias desportivas deviam ir alguns dias para o Polidesportivo Adaptado de Vilar. Há duas ou três edições atrás fez-se essa experiência, naquele dia choveu e os técnicos não podiam lá ter os miúdos, então tivemos que voltar à base que foi à Gomes Teixeira. Ou seja, aí estamos todos de acordo. O que eu lhe disse não foi que nós não



aproveitámos essa sugestão, eu nem disse isso. Os senhores colocaram, sim senhor, ainda não avançámos para esse lado. Também lhe digo, avançar só no Verão, de resto não vejo mais viabilidade nenhuma. Estou-lhe a ser o mais sincero possível. O que eu estou a dizer é a questão da comunicação: as coisas existem e nós enviamos. Podem não existir como as vezes as pessoas gostariam que existissem, mas existem. Aliás, os próprios executivos e os Presidentes de Junta também são avaliados, não são só os funcionários. Nós, de quatro em quatro anos somos avaliados. Concorde-se ou não se concorde, nós estamos cá para tomar decisões, para tomar opções. Temos é que transmitir essas opções e essas decisões, concordando-se ou não se concordando. Aqui o que está em causa não é fazer da maneira A, B ou C, envolvendo a entidade A, B ou C. Faz-se. E eu tenho o cuidado pessoalmente – não é o e-mail geral da Junta, é o e-mail do Presidente da Junta – de enviar essa informação. Portanto a semana passada, no sábado de manhã que eu estive cá a trabalhar, devem ter recebido o 25 de Abril. Tive esse cuidado de enviar a toda a gente convite para a sessão do 25 de Abril. Enviei-vos o e-mail para esta reunião, tive o cuidado de enviar do meu e-mail pessoal. Ou seja, tenho esse cuidado. Ou falha a comunicação, ou o facto também, muitas vezes a nível associativo – e aí estamos todos à-vontade, porque eu volto a dizer que já fui dirigente associativo – e sei que há dois tipos de dirigentes associativos e dois tipos de associações: as associações que, de facto, querem fazer alguma coisa diferente e aquelas que nós sabemos que muitas vezes não o fazem. E, por acaso, Massarelos até uma freguesia onde temos alguma riqueza neste sentido. Agora, há o cuidado da comunicação. O que eu pergunto aqui é: é a comunicação que não funciona? Pronto, deem sugestões, eu acho que é importante termos outros contributos.

**JL** – Está aí para lançar um polo que articule, porque Massarelos e o rio são dois fatores indissociáveis. Obviamente que nós puxamos a nossa camisola, a brasa à nossa sardinha. Eu gostava muito... Outras pessoas têm vindo ter connosco e têm feito também ações... Tivemos uma no outro dia com 80 miúdos, tivemos uma no outro dia com a faculdade... É óbvio que nós gostaríamos que a Junta: olhe, podemos mandar aí no dia tal, vamos combinar, temos aqui um grupo de 10 miúdos, depois para a semana temos um grupo de 40 miúdos... É isso que nós estamos a pôr em cima da mesa. A nós também nos interessa. Se calhar aí conseguimos buscar esses 70 ou 80, se calhar vamos buscar mais dois ou três miúdos...

**PJ** – Também quero dizer que, pela minha experiência pessoal, concordo com aquilo que o JL disse. E se calhar pego no exemplo da Associação E que faz, por altura do S. João, um convívio de iniciação de pesca desportiva para miúdos. Inclusivamente têm o material, têm os técnicos, as pessoas que habitualmente pescam que vão com os miúdos, só pedem miúdos. E têm sentido nos últimos anos aquilo que nós temos falado, e eu já conheço a Associação E antes de ser Presidente de Junta e devo, com certeza, continuar a conhecer depois de o ser, têm sentido essa dificuldade, cada vez mais, de ter miúdos. E aí concordo com o JL: a bola motiva-os mais. E concordo também com o que disse a AR, de facto eu acho que cada vez mais os miúdos – e mal – se fecham em si e nas questões das consolas e dos videojogos... e acho que aí

também uma culpa muito grande e, com toda a sinceridade, – falo enquanto pai – muitas vezes nós não damos tempo para que as crianças sejam crianças. Queremos que elas tenham o máximo de atividades possíveis, o máximo de oportunidades possíveis e, muitas vezes, os miúdos não têm tempo para brincar, para estarem a fazer coisas básicas que também fazem falta. Desculpem que eu até nem queria falar e já falei mais do que devia.

**J** – Eu penso que houve aqui uma ideia muito importante e que é muito bom que ela tenha surgido aqui, nomeadamente porque esta é uma reunião no âmbito do Projeto “Massarelos, Freguesia Educadora”. E se, realmente, vocês sentem que há algumas falhas ao nível da comunicação entre as associações e também entre as associações e a Junta de Freguesia, eu penso que o senhor Presidente não coloca nenhuma objeção a isso, e penso que é um dos objetivos fundamentais deste projeto é promover, de facto, estas redes, de maneira que a vossa ação, enquanto associações independentes, e a vossa ação, no âmbito do tecido de Massarelos, seja o mais complementar e o mais válida possível, para as pessoas que dela usufruem. Para além desta ideia da potenciação das redes de comunicação, parece-vos que poderiam existir outras formas de fomentar um pouco mais a vossa atividade, o vosso âmbito de intervenção? Falou-se aqui também da falta de verba, que é um problema que aflige a todos.

**M** – Para a gente organizar qualquer coisa tem custos. Nós temos o nosso rio, hoje quem quiser pescar no rio tem que pagar. E para que as associações suportem, por exemplo, 20 ou 30 miúdos elas têm que pagar à capitania 78€ por qualquer coisa. Quer dizer, isto está a desincentivar os miúdos à pesca, não é? E no final aquela associação não recebe nada, e ainda tem que pagar 78€ e qualquer coisa por cada brincadeirinha que faz com os miúdos. Portanto, isso dificulta o trabalho das associações, temos uma certa dificuldade em... E depois ainda dizem que o rio está morto! Ao sábado podíamos ter os miúdos a pescar, ao domingo podíamos ter os miúdos a pescar... E aquela parte ali não funciona. Mesmo os garotos para pescar, têm que pagar. Quer dizer, já pagam as licenças e depois vão pagar mais 78€ e qualquer coisa se juntarmos dez pescadores. E nós temos um calendário de provas no rio e as condições não são nenhuma. Se a gente pagasse e visse condições... Chega-se lá a baixo e continua-se a ver aquilo como está, tudo abandonado, é complicado. Aqui há atrasado falou-se [impercetível]. As escadas são um perigo! Não se leva as crianças para lá porque as escadas não têm condições para isso. Não é que a Câmara não saiba, não é que a Capitania não saiba, não é que os senhores que mandam no rio não saibam... Fizeram umas escadas lá ao fundo, que a pessoa que descer aquilo vai direta à água. Tiraram umas de madeira em que antigamente se subia melhor, em que não era preciso andar agarrado com as duas mãos... as outras mesmo com duas mãos, vai-se parar ao rio.

**R** – Não há uma casa de banho...

**M** – Depois há a marginal, que é muito bonita, mas aquilo está parado... E tudo isso vai fazendo moossa...

**J** – Apesar das dificuldades que sentem e que são evidentes, apesar de tudo a vida das vossas associações continua e, por isso, tem que haver alguma outra fonte de vida para as vossas organizações. Ou seja, não dependem unicamente daquilo que é o vosso trabalho quotidiano, eventualmente têm algumas iniciativas que possam ser os tais balões de oxigénio que, de vez em quando, vos permitem alimentar as vidas das vossas associações, certo?

**R** – Senão não estava aqui nenhum de nós, não é? [Risos] Se nós não nos levantássemos de manhã e pensássemos: aquela ideia, se calhar, é tola, mas a gente vai fazê-la. E chegar a uma reunião de direção e dizer: olha que tal... Quer dizer, tem mesmo que ser assim, nós temos que ser um bocado “idiotas” – desculpem o termo que estou a aplicar – para conseguirmos pôr as coisas a mexer. Senão, não dava.

**X** – É o chamado “Fundo Financeiro de Carolice”, que é um fundo a que praticamente toda a gente que contrai empréstimos recorre, mas enfim... Vai dando para muita coisa.

**PR** – A nossa ideia é que, a breve trecho, a Dr.<sup>a</sup> Joana Lúcio depois volte a contactar cada uma das associações para vos ir mantendo informados da evolução deste processo. Queria-vos também dizer que no dia 4 de Maio, às 19 horas, nós vamos fazer uma sessão aqui no Salão Nobre da Junta – vão receber o e-mail, com certeza absoluta. Quem não estiver a receber os meus e-mails e quiser ser massacrado, pode deixar também no fim o endereço eletrónico e passa a sê-lo, não há problema nenhum. A M. está a dizer que não porque, coitada, é massacrada...

**L** – Nesse e-mail não consta a Associação T.

**PR** – E eu vou-lhe dizer porquê: porque no dia em que eu mandei o e-mail liguei ao presidente da associação, e o presidente disse-me que tinha isso escrito na sede e não se lembrava de cor. Passado dois dias disse-me “eu depois dou-te”... E pedi para irem entregar na caixa do correio. Mas depois, quando me deram o e-mail, já dois ou três dias depois, no sábado já receberam o do 25 de Abril. Isso pode ter a certeza de que houve esse cuidado, porque era a única que não tinha o e-mail e nós ligámos ao S. e ele disse que não sabia de cor.

**J** – Essa sessão de dia 4 de Maio é a sessão de apresentação do Gabinete de Mediação de Massarelos, que é um serviço que passou a ser disponibilizado recentemente, pela Junta de Freguesia, no âmbito do Projeto “Massarelos, Freguesia Educadora”. Muito certamente alguns de vocês já terão tido conhecimento através do boletim da Junta e Freguesia mas, de qualquer das maneiras, no dia 4 de Maio, às 19 horas, vai ter lugar aqui a sessão pública de apresentação do gabinete, em que vamos explicar e dar a conhecer à população em geral e às instituições e Massarelos as valências deste novo serviço. De qualquer das maneiras, eu estou disponível para discutir convosco estas ou outras questões. Não vou deixar agora aqui o meu endereço de e-mail, porque têm certamente outras coisas em que pensar, mas o senhor Presidente tem o meu contacto e, já agora, gostava de pedir a vossa autorização para também, a breve trecho, vos voltar a contactar, através destes endereços que são habitualmente utilizados, para voltarmos a discutir ou a abordar algumas questões relativamente ao desenvolvimento deste projeto.

**M** – Eu só tenho uma achega a fazer a isso. As reuniões a essa hora nós não podemos, porque nós saímos às 19 horas da tarde. E sair às 19 horas, chegar a casa, tomar banho, jantar, vir para aqui, nunca chegamos à hora. A única hora que é apropriada é 21 horas, 21:15 horas. Pelo menos, estou a falar por nós que não temos possibilidade de vir às reuniões.

**PR** – Por acaso, quem propôs as 19 horas foi o Presidente de Junta, e ele também trabalha. Pode não parecer, mas trabalha. A questão as 19 horas foi o ponto de equilíbrio, entre não ser durante o dia – porque a maior parte destas coisas são durante o dia, e quem trabalha noutros locais não tem disponibilidade para vir –, mas também muitas vezes as noites – e vocês sabem isso melhor que ninguém, nós também temos famílias e depois eles ficam sempre muito penalizados. E eu aí faço *mea culpa*, mas sou muito caseirinho, na medida dos possíveis. Coisas à noite faço, mas não faço tantas vezes. Posso fazer para a semana, a Assembleia Municipal, a Assembleia de Freguesia, as comemorações do 25 de Abril, mas depois tenho a mulher a dizer que não estou em casa. Tentem compreender também um bocadinho isso.

## Anexo XLV - Transcrição do GDF com as empresas



**J** – Para começar, eu não sei se esta ideia do desenvolvimento sócio-educativo é um conceito transparente para todos. A ideia aqui é que nós entendemos que esta comunidade, que é a freguesia de Massarelos, só se pode desenvolver, do ponto de vista social, se houver uma forte aposta no desenvolvimento educativo. E isto, porque nós entendemos que, para além da Escola, e das instituições tradicionais, há outras instituições e organizações locais que podem ter, de facto, um papel importante. E entendemos que as empresas, as IPSS e outras instituições, como o caso das associações locais – de moradores, e outras associações de cidadãos – têm um papel importante numa complementaridade ao papel tradicional da Escola no desenvolvimento educativo das crianças e dos jovens que, mais tarde, serão adultos. Então, aquilo que eu vos pedia para darmos início a esta atividade era que fizessem um exercício criativo e imaginassem que estão a sonhar sobre Massarelos, que é esta freguesia onde estão inseridos, e pudessem partilhar um pouco quais seriam os vossos desejos para Massarelos no âmbito deste vosso sonho. O que é que sentem como positivo, do que já existe em Massarelos, e o que é que gostariam de ver melhorado ou modificado?

**DO** – Antes de mais começo por me apresentar. O meu nome é DO, trabalho numa empresa que fica aqui muito perto, de serviços, a L, se calhar ainda não ouviram falar porque é uma empresa de serviços partilhados, mas que faz a gestão de várias lojas M. É uma empresa que tem sede no Norte, no Porto, fazemos serviços partilhados e também temos lojas móveis, que operam na área das finanças. O meu contacto com a Junta de Massarelos já vem de há algum tempo, no sentido em que senti, de há uns anos para cá, nomeadamente no âmbito do Programa das Novas Oportunidades em que vocês foram um Centro de Documentação e Validação. Eu achei muito boa a iniciativa e internamente fomentámos o contacto. Posteriormente vim já a várias reuniões, uma delas... Tenho vindo e, no contacto com as empresas, têm mostrado disponibilidade e abertura. Posso dizer-vos que, entretanto, vários trabalhadores já vieram, de uma forma direta ou indireta, aderir às Novas Oportunidades. Tendo em conta que, quem trabalha em Recursos Humanos, tem que olhar para vários interesses, nomeadamente os da própria empresa e, dentro da empresa, os dos trabalhadores, houve uma iniciativa que eu acho que ainda não foi para a frente, que seria um Portal da Junta, com as várias empresas, as várias marcas. Não tive mais conhecimento dessa situação e é importante – isto já numa perspetiva de análise crítica – que o contrato psicológico seja cumprido, que quando criam expectativas, estas sejam cumpridas. E eu vou alargar um pouco o espectro: ainda recentemente nós candidatámo-nos a um projeto de estágios e isso não foi cumprido. O meu conceito de freguesia é lato e, quanto aos problemas informáticos de *software*, o Centro de Emprego não tinha conhecimento. Quem trabalha nesta área sente que, muitas vezes, há boa vontade, mas não há comunicação entre as várias situações. Mas, dito isso, e tendo em conta a conjuntura em que estamos, todas as sinergias têm que ser importantes e positivas e eu, apesar desta crítica, estou cá. Agora, coisas que nós podemos fazer, e vou dar-vos um exemplo prático, que pode ser feito sem grandes recursos. Eu, por exemplo, criei uma iniciativa interna, que passou por uma Biblioteca interna na empresa. Ou seja, alguns conteúdos, no âmbito formativo e, precisamente, para não estar à espera dos momentos formativos para apresentar aqueles conteúdos, fiz a experiência. Não tinha nenhum custo para a empresa

fornecer os livros, a título de empréstimo. Esta é uma pequena iniciativa que multiplicada... Se todas as empresas da Junta, e quem diz da Junta, diz do distrito, pode ser uma medida com um grande impacto. O que é que eu notei? Que essa medida não estava completamente isolada. Porquê? Porque alguns trabalhadores tinham começado a fazer as Novas Oportunidades. Eu pensei nisso, quer no âmbito da própria empresa, na obrigação da formação, quer os trabalhadores, enquanto formandos... Porque, muitas vezes, as pessoas quando começam a estudar não têm acesso às bibliotecas, ou não sabem onde comprar os livros. Portanto, foi uma pequena medida de apoio e de reforço, que eu senti que teve o seu impacto positivo. E depois, indiretamente, senti que esses pais começam também a ajudar os seus filhos no próprio apoio escolar. Ou seja, um pai que volta a estudar sente-se mais confiante para ajudar a sua unidade familiar. Dito isto, outra crítica que eu faço, mas se calhar isso é inerente à própria dinâmica, eu noto que as equipas não são estáveis, na própria Junta. A Joana, é a primeira vez em que contacto, mas já tive outros interlocutores.

**J** – Apesar de já estar a colaborar com a Junta desde 2006, mas no âmbito do contacto com as empresas, de facto, é recente.

**DO** – Muitas vezes, para que estes laços sejam mais fortes, são bons os e-mails, mas depois o que é que resolve estas críticas que eu fiz? É nós sabermos que já me conhece e isso pode resolver essas lacunas que, de outra maneira, seria difícil resolver. Coisas que eu acho que deviam ser feitas, e que eu acho que já é uma preocupação da própria Junta, em nível da segurança. Ainda recentemente estive numa Ação de Formação organizada pela Polícia e pela Associação de Comerciantes do Porto. Acho que vocês não estiveram envolvidos, mas as pessoas dão muita importância à segurança, principalmente na área do comércio e, para todos os trabalhadores, em geral. Higiene e saúde no trabalho também uma área importante; tudo o que seja higiene, saúde e segurança no trabalho e formação, indiretamente penso que são as vossas valências também. Têm a vantagem de estar próximo localmente, a vossa zona geográfica é a freguesia, nesse âmbito são sempre bem-vindos. Da minha parte, estou sempre recetivo naquilo que pudermos, enquanto empresa, colaborar.

**X** – Sobre segurança foi feito aqui, o ano passado, uma Ação de Formação, salvo erro dois sábados ou três...

**DO** – Mas teórica ou prática?

**X** – Mais teórica... Sei que foi feita com o Comandante da Polícia, PSP, Bombeiros, Segurança Social, Polícia Municipal...



**DO** – Quando eu digo teórica, vou-lhe explicar o porquê. Quando se trabalha com Recursos Humanos, tem que se tirar conteúdos minimamente apelativos. E o que é que eu fiz para colmatar a parte prática? Houve uma Ação no Palácio de Cristal organizada pela Câmara e eu filmei essa Ação, por exemplo a parte dos Bombeiros, como é que se usa o extintor, e depois fiz um CD e distribuí, claro, acompanhado de suportes teóricos. Isso tem mais impacto do que propriamente os conteúdos, que estavam lá. As pessoas gostam mais de aprender como é que se usa o extintor na prática, do que saber a teoria. É importante saber a teoria, mas essa Ação de Formação foi muito importante, porque os Bombeiros estavam lá e dezenas de pessoas experimentaram como é que funcionavam os extintores.

**X** – Já agora, podia fornecer esses vídeos?

**DO** – Com certeza, se me deixar o seu contacto.

**J** – Eu acho que tocou aí numa série de questões interessantes, para além das suas observações, que são obviamente pertinentes. Fez aí uma série de observações que me parecem importantes, nomeadamente quando falou do impacto alargado que algumas iniciativas, que vocês desenvolvem no âmbito da vossa empresa, podem ter. Portanto, ainda que sejam iniciativas direcionadas mais para os vossos trabalhadores, são iniciativas que acabam por chegar, quase informalmente, a outros interlocutores, no caso referia os trabalhadores que se sentem mais motivados para apoiar os filhos no desenvolvimento das suas atividades. Eu não sei se essa é uma ideia partilhada, de que esta proliferação acaba por acontecer por via mais informal, do que propriamente formal. Ou seja, que o contacto com as famílias, com as redes sociais, que envolvem as vossas instituições, se dá mais por via informal?

**X** – Por via informal.

**Y** – Sim, acho que sim.

**X** – Nós praticamente não há semana em que não haja as cartas para as famílias. E há também os debates. Por exemplo, hoje temos lá um debate sobre a Maneira de Educar.

**J** – Apesar de tudo, já é uma coisa diferente, porque aí já estão a desenvolver...

**Y** – O que a Joana estava a dizer era por via informal, ou seja, menos formação, menos estrutural, mais o “boca a boca”, no inter-relacionamento pessoal.

**J** – Exato, aquilo que referia já são atividades mais estruturadas e que já estão vocacionadas, na sua própria natureza, para atingir uma população mais diversificada.

**X** – Nós temos lá alguns licenciados, e o resto já com o 12º ano...

**J** – Os pais?

**X** – Não, os funcionários, que têm estado a fazer as Novas Oportunidades na Associação de Moradores de Campo Alegre. Os pais, temos desde o Administrador, até ao “paizinho” analfabeto. Alguns deles mal sabem ler e escrever.

**J** – No âmbito das relações institucionais, como é que estas normalmente se processam, ao nível das vossas empresas? As relações institucionais – ou seja, com outras organizações do mesmo âmbito, ou de âmbitos diferentes – como é que habitualmente se processam?

**Y** – Eu posso falar por mim. No Banco, as pessoas vão chegando de diversas formas: ou porque conhecem alguém que fez um financiamento no Banco, e é mais ou menos parecido com aquilo que estão a procurar e, portanto, vão lá também porque fulano, beltrano e sicrano lhes disse. Às vezes até nem tem nada a ver com aquilo que pretendem, mas vão lá. Outros, através dos nossos agentes, que nós temos alguns agentes que trabalham com o Banco em regime de *freelancer* e nos vão canalizando algumas oportunidades de negócio. O Banco tem também uma agência em Aveiro e outra em Braga, mas isso é recente, de início o Banco estava só representado no Porto e em Lisboa. Curiosamente, nós somos um banco muito diferente daquilo que é um banco tradicional. Um banco tradicional tinha o que antigamente se chamavam os promotores comerciais, que iam bater à porta das empresas e conheciam as empresas e assim faziam os negócios. E nós tivemos que nos dar mais a conhecer pelo passa-a-palavra. E temos uma atitude com os nossos clientes de saber ouvir, e ver cada caso por si só. Temos produtos mais ou menos estereotipados, mas dentro do estereótipo que temos, tentamos que se adequem às pessoas. Uma coisa que aquele senhor falou e que eu notei é que, curiosamente, no Banco a maior parte da equipa já lá está há alguns anos. Eu, no meu caso, pertenço ao Banco desde que ele nasceu, portanto há 13 anos. Somos 5 e continuamos lá os 5, e os que foram chegando e vindo e praticamente estão lá todos, com uma ou outra exceção. Curioso

que ainda no outro dia um cliente me disse: «Eu gosto de vir aqui, porque falo sempre com a mesma pessoa. E se não falo com a mesma pessoa, peço para falar com sicrano que também conhece o processo, e essa pessoa sabe que lhe disse isto e que nos conhece praticamente desde o início». E isso, ao nível da banca...

**X** – O grande mal da banca hoje é esse. Porque, quando a gente entrava para o Banco, se se ficasse nos Serviços Centrais, ainda saiam algumas pessoas para as agências. Se fosse para uma Agência, entrava lá e, ao fim de 36 anos, ia-se embora. Praticamente era o confessor e o familiar do cliente. O cliente ainda não estava a entrar na porta e o bancário já tinha que saber o que é que ele ia lá fazer. E fazia quase aquilo que o empregado queria sempre, acabava sempre por resolver. Hoje não, hoje o empregado está dois anos numa Agência, e quando a pessoa se vai embora, o cliente vai à procura do que se foi embora, porque não está para contar a sua vidinha e os seus achaques a alguém que não sabe quem ele é, nem de onde veio...

**Y** – Isso é verdade.

**X** – E digo isto com experiência, porque fui bancário durante 35 anos, mas felizmente saí na fase em que isso deixou de ser.

**Y** – Sabe também porque é que isso aconteceu, naturalmente. Aconteceu porque, como em tudo na vida, há os excessos e as exceções que confirmam a regra...

**X** – No meu caso, porque quem comprou a instituição onde eu estava não se dava com a equipa que lá estava anteriormente, porque a cor era diferente. Desde o início que era C/D... E 90% dos clientes do C saíram do D.

**Y** – Isso é um problema sempre. Eu felizmente nunca estive numa instituição que tivesse sido tomada, entre aspas, por outra. É sempre a mesma história: quem chega vem cheio de força, «porque nós é que vos comprámos»; e os que estão e foram comprados sentem-se um bocado diminuídos.

**X** – Enquanto não fomos todos para a reforma...

**Y** – Isso aconteceu, posso citar nomes, por exemplo no E, quando comprou o Fomento...

**X** – D/C e F...

**Y** – E eu sei, e conheço pessoas que trabalharam no F, que agora são do D e sei das dificuldades que tiveram. O grande mentor dessa situação que acabou de falar, aqui pelo menos na zona Norte, foi, de facto, o D. O D, enquanto D, que como penso que sabe, nasceu de quadros saídos do F...

**X** – F e C, a parte informática foi toda pirateada do C.

**Y** – Eu por acaso do C não tinha esse conhecimento, sabia que tinham saído de um núcleo do F...

**X** – O serviço de estrangeiro do D foi todo formado a partir do F.

**Y** – E posso-lhe dizer, que a partir de determinada altura, quer numa vertente, quer noutra, quer numa vertente anterior, quer numa vertente atual que diz respeito a essa questão das pessoas poderem falar com a mesma pessoa, ou poderem falar com várias pessoas, há vantagens e há desvantagens. Eu não estou a defender o D, atenção. Penso que uma das coisas que levou o D a introduzir esta questão de rotatividade quer do gerente, quer do subgerente, foi precisamente para não criar vícios, e evitar esses laços e esses vínculos com alguns clientes, porque às vezes também se faziam algumas coisas por uma questão pessoal, que não tinha nada a ver com rigor objetivo. E eu conheço um caso particular em que um gerente e uma subgerente foram até, como se costuma dizer, [impercetível], porque fizeram coisas que não tinham autorização para fazer. Mas é verdade que, anteriormente, as pessoas iam ao banco e não tinham que estar a contar 500 vezes a mesma coisa. Hoje quando vão a um banco comercial, e falemos, por exemplo do D, se quiser resolver uma questão, ou fala com o seu gestor de conta, e tem a sorte de ter o mesmo gestor de conta durante 3 ou 4 anos, ou então, de cada vez que fala, tem que contar a história toda. Mas isso acontece em todas as áreas. Nós vamos a uma Câmara Municipal para entregar umas plantas de licenciamento de um projeto, hoje vou lá e pedem-me um papel, amanhã vou lá e se me atender outra pessoa pedem-me outro papel, e depois esse papel que a primeira pessoa me pediu já não serve, tem que ser outro... Quer dizer, infelizmente é o espelho da sociedade em que vivemos.

**X** – Também aí tive uma experiência, em que tive um projeto que entrou na Segurança Social no ano 2000, preparadinho com o arquiteto responsável, que entretanto saiu. Entrou depois uma nova arquiteta, obrigou-me a modificar o projeto todo. Ela saiu e

entrou outra: o projeto teve que ser outra vez alterado. O último, que foi o que foi implementado, voltou quase em 90% ao primeiro projeto, porque cada vez que mudava uma equipa...

**Y** – Infelizmente isso acontece. É como digo, há vantagens e há defeitos. Ainda hoje atendi um cliente lá no Banco que, por exemplo, é daqueles clientes que gosta de falar para muita gente. Porquê? Porque infelizmente nós temos também maus clientes, não temos só bons. E este é daquelas pessoas que se falar com 5, ou 6 ou 7, para ele é uma coisa fantástica, porque depois diz que não disse e fulano é que disse. E depois lança críticas veladas, e eu a determinada altura tive que lhe dizer, e ele até é uma pessoa um tanto ou quanto prepotente, e a determinada altura dizia-me assim: «Desculpe lá, mas a senhora está verde neste processo». E eu disse-lhe: «Se calhar estou, mas tenho o distanciamento necessário para pegar no processo e ver os dados objetivos, e não foi por acaso que me deram o processo a mim. Garanto-lhe que se me tivessem dado logo o processo a mim, se calhar já tinha terminado, o problema é que o processo passou por “A”, depois por “B”, depois por “C”, até por interesse do próprio cliente. Conclusão: às vezes uma coisa que é simples acaba por se complicar, porque há intervenientes a mais. Mas isto agora foi um *fait-divers* e estamo-nos a afastar do assunto.

**DO** – Eu, se calhar, queria fazer uma síntese: eu sou a favor do relacionamento pessoal, mas usando as novas tecnologias. Aliás, uma proposta que eu faço é... Eu acho que as redes sociais têm coisas boas e coisas más, e uma das coisas que eu acho que o vosso projeto devia potenciar é, por exemplo, criar os Amigos da Junta, ou o Projeto Educativo; se calhar vão ter mais “amigos” do que aqui à volta desta mesa, e se calhar é uma forma mais informal de chegar a algumas pessoas que se calhar não têm oportunidade, e depois também depende da mentalidade dos empresários, independentemente das habilitações. Por exemplo, este investimento que eu tenho aqui é uma coisa que vai ter retorno e é uma forma de criar sinergias. Vou deixar o CD aqui e qualquer um dos presentes pode dizer, se os obrigarem a ter conteúdos sobre Higiene e Segurança no Trabalho, não pode ser melhor do que um organizado pela Câmara, com Bombeiros, Sapadores e Enfermeiros. E foi nessa ótica que o fiz. E até vos posso dizer, curiosamente, em termos académicos – e voltando à crítica que fiz há bocado – nas Novas Oportunidades, há dois anos, eu também me candidatei a um curso que, salvo erro, até era de Higiene e Segurança. Foi uma informação vossa e estive cá o presidente do Instituto do Emprego para o lançar. Eu posso-vos dizer que, entretanto, fiz um mestrado e ainda não obtive resposta à candidatura que fiz. Eu posso-vos dizer que hoje tenho muito mais reticências em aconselhar alguém a inscrever-se, depois dessa experiência, porque eu não tenho confiança... As pessoas confiam em mim, não é? Se eu recomendo uma coisa confiam em mim, mas depois se na cadeia seguinte eu não tenho controlo, não sei se a coisa vai correr bem, eu próprio deixo de recomendar. Eu acho que é importante combinarmos a parte institucional – eu sou muito formal nessas coisas, por escrito, com contactos formais em termos empresariais... Pelo menos comigo, vocês fizeram uma comunicação escrita e eu comuniquei que vinha cá. As coisas devem ser formalizadas – não deve ser só porque

nos apetece vir – e enquadradas. No meu caso vejo isto como responsabilidade social, como também no âmbito da formação contínua, obrigatória, legal, mas ir além do obrigatório. Claro que o mínimo é cumprir o que a lei manda, mas depois se nós pudermos ir além, acho que sim. Até porque eu pela formação que tenho e pelo que vou acompanhando, isto tem efeitos, eu diria imediatos, mas até vou mais longe: a produtividade é muito menor. As pessoas saem, nós temos o cuidado de fazer entrevistas de saída, mas há muita gente que sai descontente com as empresas onde estão e descontentes com a gestão que existe, ou com a falta de boas práticas. E aí devem-se sensibilizar os vários atores, inclusive a própria universidade. Eu posso-vos dizer que já contactei a Faculdade de Psicologia, precisamente porque vi no programa da Universidade havia um programa de abertura à comunidade e nunca mais me responderam. Eu falo por mim: se uma experiência for bem-sucedida, repete-se, se for mal sucedida, é para esquecer. E é como vos disse, aqui na Junta já tive boas experiências e menos boas experiências. Mas lá está, temos sempre que ir dando oportunidade. Pessoalmente, tenho um projeto que poderia partilhar convosco, neste âmbito, e tem a ver com a própria Junta: tem a ver, não com doutoramento, mas a tese de mestrado, em Recursos Humanos, em que aprendi uma questão importante, que é a do ciclo de vida do trabalhador. Sentia que as pessoas ao não ganharem interesse durante a sua vida ativa, não sabiam o que fazer para estarem informadas. E eu comecei a interiorizar isso como uma missão minha. Ou seja, é importante as pessoas ganharem interesses durante a sua vida ativa, por duas razões: primeiro, uma pessoa equilibrada na vida e no trabalho, não é preciso ser um génio para perceber que faz todo o sentido, e nós ainda temos uma cultura em que o bom trabalhador é aquele que trabalha muitas horas e que não tem vida pessoal.

**Y** – Eu agora estou-me a rir, mas é verdade, é absolutamente verdade.

**DO** – Há pessoas que dizem: ah, eu fico 10, 11 e 12 horas a trabalhar. Até na banca se vê muito isso, que em termos de stress e saúde, é um setor muito complicado.

**Y** – E eu que o diga. É muito agressiva e sobretudo muito de homens.

**DO** – Sim, mas não vamos por aí.

**Y** – Não, vamos mesmo por aí, sabe porquê? Por uma razão muito simples. Isso que diz faz todo o sentido, de criar interesse enquanto a pessoa é ativa. Mas há determinado tipo de atividades em que as pessoas... aquilo é tão absorvente, às vezes até no mau sentido do termo, que... E eu senti isso a minha vida toda, mesmo sem trabalhar na área financeira; não sei se nas outras áreas é assim, mas penso que há áreas em que não. Se formos às áreas de secretariado, que tradicionalmente se pensava que só podiam ser áreas de senhoras, mas numa área que haja senhores

com um determinado nível de responsabilidade... Eu não posso falar isso agora, porque não tenho queixa, mas notava-se que uma senhora tinha que trabalhar mais 4 ou 5 vezes que um homem, e isso implicava trabalhar mais horas. Porque o que é que acontecia? Ela era, de facto, mais competente do que 3 ou 4 deles juntos, mas para não passar pelo epíteto de ser burra ou de merecer o lugar por outras razões que não a sua competência, tinha que trabalhar o dobro, o triplo ou o quádruplo e, pior do que isso, como ela era competente, davam-lhe a ela: olha, faz tu, que eu sei que tu fazes. Isto funcionava assim. E, de facto, quem fica até às 20h, às 21h ou às 22h, trabalha imenso, e aqueles que estão lá, vamos supor, das 9h às 17h e estão ali efetivamente a trabalhar, ah, esses não trabalham.

**DO** – E então, nesse âmbito, eu estou a preparar – porque têm que se ir preparando as coisas – visitas a museus da localidade. Há pessoas com dezenas e dezenas de anos – e eu contra mim falo – e acabam por não conhecer a sua cultura. São capazes de ir de férias para um país, para dizer que tiraram fotografias em “XPTO”...

**X** – Quer um exemplo desses?

**DO** – Ai, eu tenho tantos, mas pode-me dar um.

**X** – Eu. Moro à beira de museus, tenho a 150m de casa o Museu Soares dos Reis, a Quinta da Macieirinha e a Casa Tait e entrei lá uma vez. Sou capaz de ir do Porto a Lisboa para ver um museu, e os de casa não os vejo.

**DO** – O senhor ainda tem a sorte de viajar, mas há aqueles que não podem. Se puder ir de férias, ótimo, e eu não critico a ideia, mas para aqueles que acham que não podem ir e não podem conhecer cultura, o desafio que eu faço à Junta é uma iniciativa no âmbito da Junta, não sei como é que podem organizar, mas tenho a certeza que já se vai fazendo. Ainda agora nos Passeios da Primavera, no âmbito das comemorações da República, estão a haver passeios, visitas guiadas por universitários a explicar os sítios da cidade. E estão centenas de pessoas.

**Y** – Não tinha conhecimento disso.

**DO** – Mas tenho eu conhecimento. Foi no domingo, foi agora.

**X** – Mas aqui a Junta de Freguesia faz isso, com regularidade, geralmente todos os meses tem um passeio para o Centro de Convívio.

**J** – Parece uma ideia muito interessante.

**DO** – Acho que se deve antecipar, não pode ser só nisto.

**X** – No Centro Social temos um passeio para idosos e uma das componentes, sempre que vamos, há a parte sacra e a parte do museu.

**DO** – São iniciativas sem custos, sem muitos orçamentos e que têm impacto, porque fazer uma medida sozinha, as pessoas não vão entender, mas se começarem a perceber que as coisas começam a fazer sentido, vão obrigar a um leque de escolha, porque depois há pessoas que preferem fazer outras coisas e depois a parte informática é crítica. Por exemplo, nós fizemos uma medida, porque também temos gente desde a 4.<sup>a</sup> classe, e então a primeira coisa foi ensinar as pessoas a terem uma conta de correio eletrónico, para não ficarem info-excluídas. Este CD que eu fiz: quais são as áreas em que há maior dificuldade? Não é quem trabalha no escritório, é quem entrega molas, no nosso caso. Os setores de risco foram aqueles a quem interessou dirigir a medida. Ora, eu sabia que, para uma análise custo-benefício tinha que fazer um CD e depois as pessoas tinham que o ver, tinham que ter acesso. As medidas têm que ser assim pensadas, tem que haver uma lógica, elas têm que estar minimamente encadeadas e o diálogo é muito importante. No nosso caso, somos uma PME e são 90 e tal por cento das instituições e nem todas as PME's têm quem faça estas ligações, é alguém informal, é alguém que sabe que se fez o CD ou sobre um manual. E eu noto que não posso medir a satisfação dos trabalhadores, não há um "satisfatómetro", mas noto pelas conversas informais que também há um bom ambiente geral, porque as medidas – e isto é uma coisa importante nas instituições e eu deparo-me com isso todos os dias... A justiça não é quando nos fazem justiça a nós, é quando fazem aos outros todos. Na minha empresa, eu vi um colega com quem foram injustos, ou uma colega feminina que é discriminada, podem haver alguns que pensam, ainda bem que é ela e não sou eu, mas não são todos...

**Y** – Ah, mas ainda é muito assim... [Risos]

**DO** – Mas eu espero que não. A generalidade das pessoas é um bocado aquela máxima: nas costas dos outros nós vemos as nossas.



**Y** – Eu também penso assim, mas nem sempre assim é.

**DO** – Se nós tivermos um dirigente que seja injusto, é uma questão de tempo até que ele seja injusto connosco. Como se ele for equilibrado e usar o bom senso, também nós vamos beneficiar disso. Claro que há sempre... E isso tem que estar tudo interligado, porque se as pessoas não têm interesses, têm mais necessidade de recorrer a esse tipo de expedientes. A conclusão que eu quero chegar é: porque é que as pessoas são assim muitas vezes maquiavélicas? Porque como estão sempre a ver no outro um concorrente, não estão a ver as sinergias que podem criar. Eu comecei por dizer que as redes sociais têm coisas boas e coisas más. Eu acho que a responsabilidade aumenta, quanto mais se sobe na cadeia, e eu posso-lhe dizer que tenho casos de *bullying* entre pares.

**Y** – Ah, sim sim...

**DO** – E é complicado. Mas quando se sobe na cadeia, na minha opinião, sobe-se em responsabilidade. Muitas vezes, quando chega a nós uma situação dessas, nós temos que perceber. E, muitas vezes, quem faz mais *bullying* é o mais antigo, é aquela pessoa que tem mais antiguidade e por ter mais antiguidade, pensa que lhe assiste o direito de bem o que bem entende.

**Y** – O que eu noto hoje em dia, e vejo isso frequentemente, é que as pessoas antes achavam que antiguidade era um posto e ser mais velho tinha que ser respeitado. E eu continuo a achar que se tem que respeitar toda a gente, e os mais velhos se calhar um bocadinho mais, porque têm um bocadinho mais de experiência do que aquilo que nós julgamos ter. Mas, hoje em dia, criou-se de tal forma um espírito de competitividade, que um “garoto” de 20 anos, recém-saído da faculdade onde tem toda a teoria, não sabe nada do que é aplicado, e acha que chega a qualquer lado e não tem que respeitar ninguém que sabe um bocadinho mais do que aquilo que ele tem. E não pensa assim: eu vou trazer sangue novo, vou trazer ideias novas, vamos juntar àquilo que a pessoa já sabe e aprendeu com a experiência. Não, quer dizer, há muito aquela atitude de acinte.

**X** – Sempre aconteceu isso.

**Y** – Sim, mas hoje está mais enraizada. Eu quando comecei a estudar, não sou tão antiga quanto isso, mas quando comecei a estudar e a trabalhar, nós discutíamos as coisas, tínhamos reuniões, fazíamos pontos de situação e víamos o que estava mal nos departamentos. Hoje em dia isso é perder tempo. A própria diretoria, chamemos-lhe assim, acha que é perder tempo.

**DO** – Eu não quero entrar no seu caso pessoal...

**Y** – Eu não estou a falar do meu caso pessoal...

**DO** – Mas o que eu noto é: por mais regras que existam, as situações são orgânicas. E, às vezes quando as regras são rígidas, o que eu noto nas empresas onde trabalho, é que as pessoas acabam por encontrar elas por elas as soluções. Podem não estar na agenda a reunião “XPTO”, mas sabem para quem é que têm que ligar para resolver, ou sabem a quem é que têm que pedir um conselho; não sei se me estou a fazer entender?

**Y** – Eu percebo o que está a dizer, mas olhe que não é bem assim. Pelo menos no setor financeiro, onde eu sempre trabalhei, que é um setor extremamente competitivo, não me revejo nessas palavras que está a dizer. Se calhar noutras áreas de atuação poderá eventualmente ser assim. O que eu acho, é que vivemos hoje em dia num mundo empresarial e económico em que as pessoas dão mais valor àquilo que é escrito, do que àquilo que é dito.

**DO** – Ah, sim.

**Y** – Eu se lhe disser que me comprometo hoje a devolver-lhe um telefonema para lhe dar um *feedback* de uma coisa qualquer, a pessoa diz-me assim: ah, não acredito, mande-me um e-mail a dizer isso.

**DO** – Sim, mas eu compreendo...

**Y** – Há uns anos atrás não era assim.

**X** – O problema é a palavra...

**Y** – Não é só a questão da palavra, é uma questão de responsabilidade.

**DO** – Mas imagine as conversas de que as pessoas já se esqueceram...

**Y** – Mas o problema é esse, não podem esquecer essas conversas, a não ser que deitem conversa fora. Há tempo para tudo, há tempo para deitar conversa fora e para conversar de coisas... Porque nem sempre o que fica escrito se faz.

**DO** – Sim, mas eu sou o primeiro a dizer, apesar das ideias que eu já apresentei, eu sou muito pragmático, e muitas vezes tenho a necessidade de fazer um registo escrito. Eu dou-lhe um exemplo...

**Y** – Ah, mas naturalmente...

**DO** – E definir metas. Eu já tive casos pessoais, em que as pessoas, por exemplo nas Novas Oportunidades, se comprometiam comigo inscrever-se no ano “XPTO” e depois é importante acompanhar as pessoas. E, muitas vezes, a pessoa tem que lembrar: como é que está o processo? É nesse aspeto que eu digo. Eu falo por mim, para mim o registo escrito é organização, não vejo isso como desconfiança, porque quem escreve também diz... Mas uma pessoa pode-se esquecer até de boa-fé e se for uma coisa registada, acaba por ser um lembrete. Nessa situação, não me faz confusão as coisas ficarem escritas. Eu não sei se estamos a fugir muito do que era pedido?

**J** – Não, eu penso que, enquanto a interação se estiver a gerar, acho que estamos a evoluir.

**DO** – O que eu gostaria – o ideal – era que as universidades colaborassem mais com as empresas, literalmente.

**J** – Mas fala só a nível do ensino universitário?

**DO** – Não, todas. Quer dizer, a mim não me faz confusão... A universitária faz mais sentido, numa ótica de ganhos recíprocos, porque a universidade, em princípio, está próxima do mercado de trabalho e as universidades, muitas vezes, aproximam-se das empresas numa ótica de futuros colaboradores, ou de parcerias. Portanto, é aquela que eu acho que faz mais sentido. As outras não me fazem confusão, nem que seja a visita ao local de trabalho do pai ou o que é que é um bombeiro; essa ótica de experiências não me faz confusão. E o que eu noto como cidadão é que muitas vezes nós não usamos as sinergias que estão ao nosso dispor. Usamos o nosso quintalinho

e ficamos ali e arriscamos pouco. Ou seja, dizemos à universidade para fazer uma parceria privada, por exemplo, eu sugeri na altura fazer uma análise de satisfação, até na ótica de satisfação dos alunos, quer de disciplinas, quer de teses, as pessoas acham bem, mas depois não se avança. Por exemplo, no meu caso, fiz na Universidade do Minho, e havia trabalhos que era preciso fazer em empresas e eu sugeri: porque é que não há uma bolsa de empresas voluntárias para fazer estudos ou trabalhos académicos? Às vezes havia colegas que passavam meses à procura de uma empresa e quase metade do tempo perdiam à procura da empresa, em vez de estar a trabalhar. São ideias que, às vezes, quase se ligar a oferta à procura. Uma iniciativa que eu achei muito útil da vossa parte, e que eu espero nunca vir a recorrer, foi a mediação, não sei se foram vocês que fizeram, de conflitos entre trabalhadores?

**J** – Temos neste momento.

**DO** – Acho genial, uma ideia pela qual vos felicito. Porque muitas vezes, os gestores da casa não fazem milagres.

**Y** – Nunca fazem.

**DO** – E, lá está, espero não recorrer, mas tenho lá apontado...

**J** – Mas, já agora, deixe-me puxar a brasa à minha sardinha, como se costuma dizer. A mediação, no âmbito em que nós a trabalhamos, não é apenas mediação de conflitos, mas também tem uma perspetiva muito mais preventiva, se quiser. De maneira que não é preciso que as pessoas se agredam verbal ou fisicamente para se poder recorrer à mediação.

**DO** – Eu percebi, mas achei bem assinalar essa preocupação. Até porque todos nós que estamos aqui, e eu sinto muito isso, notamos que as pessoas andam muito apreensivas. Noto as pessoas com medo, com receio – trabalhadores – e eu acho muito importante nunca mentir às pessoas, porque elas fazem planos de vida pessoais e profissionais, e deve-se dizer a verdade, mesmo que a verdade seja menos boa ou, para não ser romântico, má; para que as pessoas se possam preparar. E, nesse aspeto, acho que é importante estarmos atentos à realidade, vermos como ela vai evoluir, e explicarmos às pessoas que planos é que elas podem ou não ter. Por exemplo, no pior cenário, como é que eu vendo a formação às pessoas? Pelo medo: que é obrigatório, que a lei manda, uma maneira de fazer simples. E a outra é dizendo-lhes o que podem ganhar com aquilo: por exemplo, vocês amanhã podem não estar nesta empresa mas, se saírem, são competências que vão convosco. E então, muitas vezes, há que motivar as pessoas para uma cultura de ganho a longo

prazo. Nós muitas vezes temos uma mentalidade de eu quero já, eu fiz o esforço, quero a recompensa. E é uma cultura má, nós não pensamos a longo prazo. E um trabalhador o melhor recurso que ele tem é ele próprio, são as competências dele, a saúde dele. E daí que dizer a uma pessoa, como foi o meu caso, que achava que tinha que aprender informática e eu olhava para a reta cronológica da vida ativa dele e tinha 15 anos ainda pela frente. É assim que eu vejo: olho para um trabalhador e faço uma reta cronológica e parto do pressuposto que ele vai ficar aquele tempo todo na empresa. Vendo uma pessoa que ainda tem 15 anos pela frente, mas já acha que é velho... Uma pessoa com 50 anos não é velha...

**Y** – O mercado é que acha que a pessoa aos 50 anos não tem mais para dar.

**DO** – Sim, mas estão a acompanhar o meu raciocínio, não é? Mesmo uma pessoa hoje com 50 anos, em rigor, tem 15/20 anos pela frente. Agora imaginem um empresário dizer que não vai investir naquela pessoa. É preciso ter esta visão a longo prazo... Não vais tirar um doutoramento, mas vais aprender informática, vais tratar da tua saúde, vais ao médico – eu tenho quase que obrigar as pessoas a ir ao médico.

**Y** – O problema é a resistência à mudança que naturalmente temos, uns mais outros menos, mas todos temos.

**DO** – Mas se nós explicarmos o que estamos a fazer aqui... Tu tens 15 anos pela frente – admitindo que a empresa não vai antes dele, ninguém sabe. Mas admitindo que tudo corre bem e que estamos todos saudáveis, são 15 anos pela frente.

**X** – Depende da mentalidade das pessoas, há pessoas com 50 anos já muito difíceis... E no caso de formação que dei a pessoal de cozinha, em parceria com a universidade, chegaram ao fim e tudo o que aprenderam foi para o lixo. Não foram capazes de mudar nada no seu dia-a-dia. Conforme estavam a fazer, continuaram a fazer. Felizmente, uma já se foi embora e a outra teve que ser mudada, porque em termos pessoais...

**Y** – Mas isso é o facto de as pessoas não terem horizontes pessoais, serem limitadas, eu acho que não tem a ver com a idade.

**X** – A formação também era a antiga 4.<sup>a</sup> classe, se calhar não dava para mais. Agora, como vejo novas...

**Y** – Mas é que as pessoas chegam aos 50 anos, como diz, ou aos 55, e dizem assim: olha, agora porque é que me vou chatear, já estou perto, isto qualquer dia... Pensam um bocado assim. Agora, uma pessoa de 20/25 anos, tem de dizer, de facto, que tem uma vida pela frente. Mas eu penso que isso não é tanto pela idade, tem a ver com a forma de ser e de estar da pessoa, porque há pessoas que querem continuamente aprender e não quer dizer que tenham, em termos de habilitações, nem é isso que define as pessoas... Há pessoas, se calhar, com a antiga 4.<sup>a</sup> classe e se calhar até, em termos de cultura geral, metem no bolso um universitário, por exemplo, e até em termos de atualidade e do que se passa no Mundo, etc. Há pessoas mais permeáveis à mudança e que gostam de aprender e de não estar sempre no mesmo sítio, e depois há aqueles que – peço desculpa, mas eu sou muito frontal – são burros todos os dias, são burros porque não querem aprender. Não é porque não sabem, é pura e simplesmente porque não querem aprender. Eu conheço alguns exemplos daquilo que acabou de dizer. Nós dizemos assim: isto é assim por isto e isto e isto; não é dizer: isto é assim porque é assim. Olham para nós e continuam a fazer... Nem respondem! Há pessoas assim por natureza, com 30 anos, ou 35, em plena capacidade laboral.

**DO** – Eu falo por mim: às vezes há pessoas que têm que usar o instrumento da autoridade, porque... Há uma estratégia para cada pessoa.

**Y** – Há pessoas – e há bocadinho falava do medo – a quem às vezes se tem que dizer aquilo... Às vezes é puxar pelos galões: aqui quem manda sou eu, e é assim que eu quero que façam. Alguns não pode ser de outra maneira, há outros a quem se tem que explicar. O ideal seria que todas as pessoas fossem interessadas, mas não são.

**DO** – Eu vou dizer uma coisa de que não me orgulho: eu quase vou ter que fazer um exame disciplinar a alguns trabalhadores para irem fazer um exame médico obrigatório. Obrigar uma pessoa – isto é ridículo mas é verdade!

**Y** – São homens?

**DO** – Não, são mulheres.

**Y** – Eu agora estava a dizer, porque os homens não gostam de ir ao médico. [Risos]

**X** – Eu de 50 mulheres, no meu trabalho, não foram 20. Arranjaram pretexto para não ir.

**DO** – Há pessoas que têm receio da confusão.

**Y** – Mas os homens são um bocadinho piores do que as mulheres para irem ao médico.

**DO** – Mas repare, isso são coisas que para mim, eu não brinco com esse tipo de coisas. É obrigatório. Mas pessoas não querem ir.

**Y** – Não tinha essa noção. Da formação, sim, agora medicina no trabalho, não.

**DO** – Estamos a falar de pessoas com o 12.º, não estamos a falar de um analfabeto. Mas não me preocupa, é o problema que é mais fácil de resolver para mim. Primeiro eu disse: vocês é que marcam a consulta, como quiserem têm uma data para marcar. A próxima data marco-a eu.

**Y** – No meu caso foi pior, quem precisa do trabalho foi mesmo ao Centro Social.

**DO** – Mas estou a partilhar convosco uma coisa que, *a priori* não se aprende na faculdade. E depois eu corro o risco do empresário dizer assim: porque é eu hei de gastar dinheiro com os exames, se os próprios trabalhadores não vão? É que depois nós temos empresários que não gostam de gastar dinheiro. E depois dizem: então mas eu vou pagar esta fatura e eles não querem ir? Começam a sentir-se... Por isso é que eu nestas coisas sou intransigente. Lembro-me que quando era aluno, era um bocadinho rebelde. E então, quando é que eu me calava? Quando o professor me punha na rua. Primeiro estava na galhofa, depois ia para a rua e ficava caladinho no resto das aulas. E nós na empresa... Não é por maldade, as pessoas é que acham que estão muito ocupadas, e que não podem... A questão é: são os tais que estão muito ocupados e que não podem perder meia hora para fazer um exame médico.

**Y** – Às vezes estão ocupados a fazer coisíssima nenhuma. Estão a trabalhar, não digo que não, mas não estão a fazer nada.

**DO** – E então, eu estou a dar-vos um exemplo que eu lamento, e espero não ter que fazer, mas se tiver, vou fazer uma nota de culpa... Claro que é uma fantochada, depois aquilo arquiva-se... Mas vou ter que fazer formalmente uma nota de culpa a dizer que aquela pessoa pode ser despedida, para eles perceberem a importância que aquilo tem.

**X** – Tem que levar a pena mínima e a máxima...

**DO** – Pode ficar arquivado...

**X** – Mas tem que levar sempre.

**DO** – Mas tem que responder à nota de culpa...

**Y** – Porque é que não faz como aquele senhor disse, nós na banca não temos isso... Já tivemos esses problemas, naturalmente, mas as pessoas são minimamente... Refilam, fazem trinta por uma linha e lá vou eu agora, mas a medicina no trabalho vai lá, faz a picadazinha e eles são obrigados...

**DO** – E diga-me uma coisa, como é que faz com as pessoas que trabalham por turnos?

**Y** – Pois, o problema é esse.

**DO** – A questão é essa. É que eu trabalho com Centros Comerciais, com distribuidores, não é com escritório, com serviços mínimos que têm que ser gratuitos.

**Y** – O primeiro problema é trabalhar com pessoas que sejam razoáveis. Porque, por exemplo, no ano passado, um dos dias em que a medicina no trabalho foi ao Banco, eu até estava ausente porque estava a ter uma intervenção cirúrgica, uma coisa de ambulatório, mas estava... O que é que me aconteceu?

**DO** – Teve que lá ir noutro dia.

**Y** – Tive que ir lá eu à empresa, e fui! Mas isso, eu acho que o português não está muito habituado a dizer assim: isto tem que ser feito! Quando alguém diz assim: isto tem que ser feito – ah, não é para se fazer, é para ir fazendo... Isso chateia-me...



**DO** – Isto é uma coisa que eu nunca imaginei na faculdade que me ia surgir depois na prática. Saúde é uma coisa que nós achamos importante, é importantíssima.

**Y** – Eu acho que as pessoas fazem isso, algumas...

**DO** – Por desleixo...

**Y** – Porque só sabem dizer não, por natureza. Eu acho que outras fazem mesmo por medo, medo daquilo que o médico lhes vai dizer.

**DO** – Mas para quem sabe o que é um exame médico, ele só diz se está apto... Aquilo não diz nada nem de SIDA, nem de droga...

**Y** – Não, mas eu não estou a falar desse tipo de medo. A pessoa vai lá e é auscultada e o médico diz: olhe, é melhor ir ver isto aqui nos pulmões... Eles saem de lá já mortos!

**DO** – Quer dizer, mas como é que nós fazemos medicina preventiva? Estamos aqui a falar de formação: formação começa pela saúde. Se a pessoa não é saudável, como é que vai estar preparada para o resto? Isto é um exemplo prático e até, se calhar, o menos importante. Mas, muitas vezes, as pessoas pensam no lado da empresa e no lado do trabalhador. Mas quem anda aqui no meio – como é o meu caso – muitas vezes tem que olhar para os dois interesses. Uma vez quando eu entrei numa empresa, houve alguém que me perguntou: o senhor está do lado de quem? E eu disse assim: olhe, eu sou do lado da empresa, quem me contratou foi a empresa, mas a empresa tem obrigações perante os trabalhadores, que são do vosso interesse. Quem defende os interesses dos trabalhadores são os sindicatos. Se alguém quiser defender os seus interesses, sindicaliza-se. Eu sou um profissional que está aqui para defender... E ele ainda me agradeceu, porque estava à espera que eu lhe fosse dizer uma coisinha muito bonita... Eu disse: não, quem me está a pagar o salário é a empresa, portanto tenho uma obrigação ética de cumprir os meus deveres, de ir defender os interesses da empresa, mas há aqui interesses comuns que temos que acautelar. Por exemplo, isto da Higiene e da Segurança no Trabalho é um interesse que mais comum não pode haver.

**Y** – Mas sabe que as pessoas estão muito acomodadas, ainda há bocadinho falávamos sobre isso. Dantes, eu acho que se olhava para o trabalhador como uma ferramenta para atingir determinado objetivo. Hoje o trabalhador é visto assim, mas é visto como um número. Se dás, dás, se não dás há mais quem dê, e tu vais para ali e

tens já 500 à espera do teu lugar. Acho que as pessoas também sentem um bocado isso, sentem a fragilidade e sentem: eu sou um número, porque é que eu me hei de estar a incomodar quando não se incomodam comigo? E se calhar estranham, por incrível que pareça, quando alguém se incomoda com eles, porque não é normal.

**X** – O trabalhador passou a ser só um número.

**DO** – Eu notei isso quando nós criámos o correio eletrónico e alargámos à base, às empregadas de limpeza e aos distribuidores. E eu recordo-me de me contarem de uma empregada de limpeza que andava orgulhosa a dizer que tinha e-mail. Muitas vezes nós temos que chegar às pessoas. Se se fizer um exame médico e não fizer mais nada, a pessoa vai até estranhar. Agora, se as pessoas veem um conjunto de comportamentos e medidas coerentes e que fazem parte de um plano que é explicado às pessoas. Eu não estou a dizer que é como em Marketing se diz: há aqueles que, quando vem uma novidade são os primeiros a adotá-la e há aqueles que vêm em último.

**Y** – E só se não puderem... [Risos]

**DO** – O que eu digo é que muitas vezes tem que haver essa coerência.

**J** – Estávamos a falar da dificuldade de adaptação à mudança, mais do ponto de vista dos trabalhadores. Do ponto de vista das organizações o que é que vos parece? Portanto, no contacto com outras instituições, empresas ou não empresas, na promoção de atividades que não tenham estritamente a ver com a área de atividade tradicional, como que é que vos parece, do vosso ponto de vista e segundo as vossas experiências de trabalho, que se processa?

**DO** – Eu noto que, na empresa onde trabalho, os principais parceiros são os bancos. Porque a banca, para quem trabalha no comércio... Primeiro, os bancos são quase sócios, porque conhecem as contas de trás para a frente.

**Y** – Eu não posso falar sobre isso, por uma razão muito simples. O banco onde eu trabalho é um banco de investimento imobiliário, portanto não é no mesmo sentido que o vê o banco comercial, o banco tradicional. Mas isso é verdade, eu se ligar para um colega do D ou do G, se eu quiser informação sobre um cliente, ele diz-me a história toda, a não ser que...

**DO** – Há três parceiros com que se perde: os bancos, as Finanças e é também a Segurança Social; são os três parceiros com que as empresas têm que contar.

**Y** – Bem, as Finanças não são um parceiro...

**DO** – São três entidades que eu noto, e bem, que se dá muita importância. O Estado porque é complicadíssimo e os bancos porque, quando não há liquidez, é uma situação para as empresas para as empresas não terem futuro. E depois há todo um conjunto de parceiros secundários, mas que não deixam de ser importantes para a atividade, os parceiros de Segurança e Trabalho, da própria atividade, os parceiros estratégicos do próprio negócio, fornecedores e tudo mais. Mas esses três têm uma importância muito relevante. E depois, neste caso, a Junta de Freguesia já é um parceiro secundário, se quiserem. É voluntarioso....

**J** – Não é essencial à vossa atividade...

**DO** – E vocês veem por esta amostra, não é? As empresas não notam críticas às relações com as juntas. Faz todo o sentido, neste caso – vocês têm apoio até aos miúdos, não é? Para quem trabalha aqui perto, eu noto principalmente pelas mães trabalhadoras, a gestão entre a vida pessoal e profissional é muito crítica. Jogar com os horários dos ATL e dos infantários com as exigências profissionais, é muito complicado. E aí o sector social e de Juntas é muito importante.

**X** – Nós estamos a fazer das 8h da manhã às 19h da tarde...

**DO** – E tem sempre gente...

**X** – E se fechássemos às 21h também. E se pudéssemos dar o jantarzinho e vestir o pijaminha à criancinha e pô-la na cama, também tínhamos clientes.

**Y** – Mas sabe porquê? Porque hoje em dia tudo vai bater naquilo que disse há bocadinho. Hoje em dia exige-se cada vez mais de um trabalhador, seja em que ângulo for. Se estamos a falar de um trabalhador industrial de uma fábrica, já sabemos que entra às 8h e sai às 12h e entra às 13h e sai às 17h, e aquilo toca e começa o ponto e ninguém leva a mal que ele cumpra o horário. E eu estou a falar, eu nunca trabalhei no sector público, mas também sei que é um bocado assim, pica-se o ponto e às vezes até temos quem pique o ponto por nós e aquelas coisas que todos nós

sabemos. No sector privado, que foi onde eu sempre trabalhei, sempre na área financeira, cumprir horário é mal visto; ou seja nós temos sempre que exceder horário. Não o fazer é sinónimo de preguiça, é sinónimo de mau trabalhador.

**X** – Até às 17h fazemos que fazemos, depois começa-se a trabalhar às 17h da tarde.

**Y** – Alguns, de facto, é assim. Mas, contrariamente àquilo que pensa, são esses os tidos como bons funcionários, porque uma pessoa não olha às vezes para o rendimento que alguém dá, olha sim para quem ficou até mais tarde. Eu tenho por exemplo uma pessoa com quem lido, e já lhe disse vezes sem conta que não podia ser assim e que me diz assim: confesso que me custa que, a partir das 18h, ou logo a seguir às 18h, comece a ver as pessoas a sair. E eu digo-lhe: mas não lhe devia custar, devia-lhe custar-lhe era ver essas outras pessoas que ficam cá depois dessa hora, estarem cá o dia todo se calhar sem fazer coisíssima nenhuma, de um lado para o outro, a fazer que trabalham. E, por acaso, nessa altura estava um outro colega ao meu lado que diz assim: pois, mas o que é que quer, mas nessas alturas é que eles têm oportunidade para brilhar, porque até lá tiveram concorrência o dia todo. Porque isto é verdade, isto passa-se a todos os níveis, não é só ao nível da banca.

**X** – E comprova-se ao nível superior se os de baixo estão a trabalhar ou não. Quando eu estava ao serviço, isto há nove anos, o diretor que estava por cima, às 19h30m da tarde ligava sempre a perguntar qualquer coisa, era raro o dia em que não o fazia.

**Y** – Pois, mas entenda, isso é ter uma mentalidade que eu costumo chamar *mignon*. Porque eu posso estar a fazer cera o dia todo...

**X** – E depois ouve-se: ontem telefonei-lhe às tantas horas e não estava...

**Y** – Mas entenda, o que está a dizer é verdade. Eu posso estar a fazer cera o dia todo, porque há pessoas que têm feitio para isso e outras não têm. A não ser que esteja a atender, eu não posso dizer ao cliente: olhe, espere lá que agora não me apetece trabalhar. Mas aquilo que me demora um quarto de hora a fazer, se calhar posso fazer render o peixe e demora uma hora ou uma hora e meia e dou mais duas voltas... E isto é que devia ser mensurado, mas há determinado tipo de trabalho, sobretudo na área financeira, em que não se consegue medir a qualidade ou a quantidade de trabalho que alguém faz. Agora, eu consigo medir quando vejo um colega, por exemplo, a olhar assim para o computador; ele está a dormir em frente ao computador. E quando alguém puxou por esta questão e disse: não, fulano está a ser sobrecarregado, quando não tem necessidade, está a ser sobrecarregado quando não

há necessidade disso, quando temos ali uma pessoa que não está a fazer nada... Coitado, não dá para mais... Coitado não dá para mais?!

**DO** – A minha formação base foi de gestão. E eu, há pouco tempo, não foi há muito, cheguei a uma conclusão que nunca pensei chegar: ouve-se falar de empresas familiares, que é o ramo onde eu trabalho e onde nem sempre é o lucro o primeiro objetivo, porque há relações de poder e de significado de trabalho que não vou dizer que se sobrepõem, mas vão em sentido contrário a objetivos de racionalidade. E daí que, como eu comecei por dizer há bocado, as pessoas terem interesses também se nota ao nível dos dirigentes. Há dirigentes que, muitas vezes, por não terem interesses, continuam nas empresas, mesmo sem razões para continuarem.

**Y** – Isso acontece muito por razões de idade...

**DO** – Quer de idade, quer de saúde.

**Y** – São como forças de bloqueio, para além de não ajudarem, ainda complicam. E muitas vezes nós temos que saber lidar com essas situações que, muitas vezes, se olharmos só ao critério economicista, não fazem sentido alguns comportamentos. E aí temos que ter bom senso, por isso é que eu acho que temos que ter, cada vez mais, áreas transversais, porque em termos financeiros sabemos que o volume é importante para analisarmos os projetos, mas depois quem os faz, as equipas que lideram e as equipas constituem, podem fazer com que um projeto tenha muito lucro ou muito prejuízo. Os mesmos recursos, basta mudar as pessoas ou a gestão. Daí que eu não queria estar aqui a ser um idealista, mas a questão ética é sempre muito importante estar presente, quer nos trabalhadores, quer nos empresários, quer nas várias instituições. Quando essa parte ética não existe, começa a haver a tal desconfiança, porque se uma pessoa não sente segurança nos outros vai desconfiar de toda a gente. Já houve casos em que perguntaram se as pessoas tinham acesso aos exames e se se sabe que clínica é esta, se é uma empresa que está autorizada pela Autoridade das Condições do Trabalho. E eu acho legítimo as pessoas colocarem estas questões; quando as colocam, já é bom, é porque se sentem à-vontade para colocar. Muitas dessas pessoas que não vão, muitas vezes têm o receio de perguntar, primeiro, de colocar a questão e isso, muitas vezes, passa por esclarecer os receios das pessoas, pô-las à-vontade para colocar a questão, ou dar a entender por sinais indiretos. Eu muitas vezes sinto que há problemas que me chegam de uma maneira, e a maneira de os resolver era outra.

**Y** – Eu acho que o problema fulcral da nossa sociedade, hoje em dia e, quando digo sociedade, digo a sociedade de trabalho também, as pessoas não gostam de falar, não falam umas com as outras.

**DO** – Não gostam ou não sentem liberdade para falar?

**Y** – Não, eu acho que é uma questão de feitio. Eu posso não sentir liberdade para falar, mas falo na mesma, quem gosta, gosta, quem não gosta, não gosta. Mas pronto, eu sou assim e entendo que haja outras pessoas que não sejam assim. O que eu acho, e vejo isto nas faculdades, vejo isto a todos os níveis, as pessoas se estão por detrás de um computador, se estão por detrás de um e-mail, sentem-se à-vontade para pôr as questões todas; pessoalmente, não conseguem. E é um mal da sociedade de hoje em dia, porque dantes as pessoas falavam umas com as outras. Se calhar, perdiam um bocado mais de tempo com a conversa, mas as coisas resolviam-se. Hoje, resolvem-se, mas tudo a correr muito, tudo com muito stress. Eu dou-lhe o exemplo de um cliente de um banco: manda-me um e-mail e está o assunto resolvido, porque a bola já está do lado do outro, e agora tens que te desenrascar. E o e-mail entretanto chegou: ele não sabe se eu estou no banco, se o posso ler ou não, não sabe se posso tratar imediatamente, não sabe se tive um problema qualquer e o e-mail não chegou. Ele mandou um e-mail no dia tantos, está aqui registado! Dantes as coisas vinham por carta, as pessoas iam ao banco, se tinham alguma dúvida, punham. Perdia-se mais tempo, mas as coisas faziam-se. Eu no outro dia tive um cliente, só para lhe dar um exemplo, que dizia assim: Boa tarde, como fazer para tratar do fim do contrato número tal? Da forma como ele falou, aquilo era exatamente o oposto do que aquilo que ele queria. E eu olhei para aquilo e pensei: mas isto não faz sentido nenhum! E pronto, tinha lá um telemóvel, peguei no telemóvel: olhe, eu não estou a perceber. Então é isto assim, assim e assim. Ok, podia ter pegado no telemóvel ou no telefone e à distância de um telefone resolvia-se tudo. Ah, a A. sabe que o e-mail está mais à mão. Ok, resolvi o que tinha a resolver. Passado 5 minutos estava ele a enviar-me outro e-mail porque não tinha percebido nada e a dizer-me uma coisa completamente diferente. E eu enviei-lhe um e-mail a dizer: olhe, quer fazer o favor de me ligar, para nos voltarmos a falar e me explicar de viva voz, se for para fazer isto por e-mail fazia um lençol, não saía dali. Eu acho que as pessoas parece que perderam a capacidade de falar. Eu vejo lá no banco todos os dias, já se chega ao ponto de dizer assim: olhe, não se importa de me tratar disto? Ah, mande-me um e-mail. Um e-mail? Desta secretária para aquela? Ah, é para eu me lembrar, assim os e-mails chegam lá e eu trato-os por ordem de chegada. Por amor de Deus, quer dizer! E as prioridades, não há?

**DO** – Sim, eu acho que a parte informal é importante para...

**Y** – Chegou-se aos extremos: nem só de boca, porque há muita coisa que não pode ser só de boca, nem só por escrito. E hoje em dia é um bocado assim, as pessoas interagem umas com as outras. Aliás, eu acho que o problema é exatamente esse, as pessoas não interagem umas com as outras.

**X** – Se não imperar o bom senso...

**Y** – Que é uma coisa que hoje em dia também é complicada, porque as pessoas estão muito no seu quintalinho, na sua coutadazinha: ai, isto tem a ver comigo, eu tenho que fazer hoje 35 linhas, o resto... Eu cá tenho que me safar, o resto... 36 é melhor não habituá-los mal e não convém! [Risos]. O ideal é 34...

**DO** – Eu não sei se posso colocar uma questão. Tinha a ideia que se iam apresentar os resultados de um estudo que se fez...

**J** – Dos inquéritos às empresas?

**DO** – Exato. Houve assim alguns resultados surpreendentes?

**J** – Não. Quer dizer, como perceberam pelo inquérito em si, o que nós queríamos realmente era tomar o pulso àquilo que se estava a passar a nível das redes de interação entre as empresas e com as outras instituições. E aquilo que nós percebemos foi que, de facto, em primeiro lugar a importância que as empresas atribuem ao facto de estarem instaladas aqui é fraca. Na generalidade é fraco, ou seja, o facto de estarem aqui ou noutro sítio qualquer é um bocadinho indiferente. As redes que eventualmente se desenvolvem acabam por acontecer, como víamos há pouco, num âmbito muito informal, mesmo quando estamos a falar de relações interorganizações, acabam por acontecer de forma quase accidental, ou porque está na porta ao lado, ou porque alguém conhece alguém que trabalha ali. E o que queríamos perceber era, por um lado, tomar o pulso, perceber em que situação estavam e, por outro lado, perceber a disposição das empresas para o desenvolvimento de outras atividades; como dizia há pouco, as ideias que trouxe e que me parecem extremamente interessantes: promover o contacto dos trabalhadores com o meio em que estão inseridos, as pessoas terem oportunidade de desenvolverem outros interesses, conhecerem o que está à sua disposição, que serviços e oportunidades estão à sua disposição. Isso é extremamente importante, que haja essa vontade da parte das empresas, mas aquilo que nós percebemos através dos inquéritos...

**Y** – Mas é um bocadinho frustrante, não é? Eu por acaso reconheço isso. Quando nos convidaram para estar hoje aqui, a nossa reação foi: eu não sei que contributo é que nós podemos dar, nós Banco enquanto entidade empregadora aqui no município. Porque é um bocado aquilo que a doutora acabou de dizer: o Banco está aqui na freguesia por acaso. Quer dizer, não foi por acaso, não fomos para Ermesinde, mas o

facto de termos comprado estas instalações até foi mero acaso, porque nós estávamos interessados numas outras aqui relativamente perto e acabámos por vir para estas. Mas o que eu acho é que aqui – e quando digo aqui, digo no nosso País – nós criticamos que nada se faz, mas quando pensamos fazer alguma coisa: espera lá, que isto é capaz de dar um bocado de trabalho... E é um bocado isso, basta dizer que estamos aqui três instituições... As pessoas dizem que não se faz nada, mas depois quando é para se fazer alguma coisa.

**J** – Mas já agora, deixe-me só dizer-lhe: é evidente que qualquer pessoa que trabalhe na área social gosta de trabalhar com grupos significativos, pessoas que sejam muito dinâmicas e quanto mais pessoas, melhor. Mas, do nosso ponto de vista – e esta é também a perspetiva da Junta de Freguesia noutros âmbitos – a nós não nos interessa que sejam muitos, interessa-nos é que sejam bons.

**Y** – Se calhar, então precipitei-me, e se o fiz, peço desculpa. Quantas empresas contactaram neste âmbito?

**J** – Via e-mail duas centenas.

**DO** – Mas isso não me surpreende. Quem faz formação...

**X** – São umas sete ou oito da área social.

**Y** – Se calhar teriam todo o interesse em estar aqui e até mais do que propriamente um banco com as características daquele em que eu trabalho.

**DO** – Se fizer iniciativas por redes mais informais vão ver que as pessoas sentem que estão mais... É preciso chegar às pessoas de outra maneira e ver o que é que se pode oferecer. Para mim, o que é que eu estava interessado? É ver as conclusões do relatório, ver até que ponto é que o contexto em que a empresa está inserida, como é que está – é um barómetro, se quisermos, quase como um estudo de mercado. Já tinha contactos com a Junta anteriormente para ver a evolução disso. Porque muitas vezes – e eu gostaria de passa essa mensagem – muitas vezes isto é quase como semear, nós semeamos um canto e ali um sítio que... E se calhar a ideia é que nós não conseguimos ver uma causa-efeito imediata. Como digo, eu nunca usei esse serviço de mediação mas fiquei muito agrado de saber que existia. Claro que também quem está no serviço não consegue medir o impacto que teve, se calhar só vai medir o número de serviços que já fez.



**Y** – E, já agora, deixe-me perguntar, tem tido adesão, tem sido consultado?

**DO** – Mas eu não podia ter tido. Mas, lá está, que não sirva para não desanimar, porque alguém pode dizer: ah, vamos acabar com o serviço, porque ainda ninguém procurou. Às vezes há coisas que ainda não deram os seus frutos, mas que é importante que existam. Por isso é que eu digo, continuem a fazer iniciativas destas. E eu sou o primeiro, já aponte aqui algumas críticas, de coisas que disseram que iam fazer e não fizeram, de alguma descontinuidade de projetos, mas eu também sei que todas as instituições têm as suas limitações e os seus pontos fracos.

**Y** – Todos nós temos os nossos pontos mais fortes e os nossos pontos mais fracos.

**DO** – Mas eu acho que é bom, por exemplo... Não me levem a mal, só estou a falar como cidadão, ou como freguês. Eu nasci em Cedofeita, que não é muito longe daqui, e só fui à Junta para saber onde é que tinha que ir para estar lá. E depois vi uma fila enorme e perguntei: mas esta é a fila para quem está doente? Portanto, os saudáveis como eu eram pouquinhos, que eram os que supostamente tinham que fazer serviço comunitário, e depois havia uma fila enorme de doentes...

**Y** – Eu acho que fui uma vez à Junta para me recensear. [Risos]

**DO** – Eu acho que as juntas, não sei se é o vosso caso, estão à procura de novos papéis...

**Y** – Mas também acho que as juntas antigamente tinham um papel muito passivo, não é?

**X** – Para passar atestados...

**Y** – Era para passar atestados de residência, a médica da Junta que eu às vezes ainda me lembro...

**DO** – Eu acho que as Juntas têm que se reformular, principalmente as juntas urbanas têm que repensar os seus papéis, porque eu falo por mim, da Junta de Freguesia de

Cedofeita nunca tinha necessidade, nem sei do que é que posso usufruir dali, mais depressa tenho que contar com Massarelos por via profissional.

**Y** – Esta Junta, por acaso, e já agora deixem-me dizê-lo e dar os parabéns, é muito ativa, porque com alguma regularidade o Banco recebe lá e-mails com informação sobre o que estão a fazer e isso é verdade. Às vezes a falta de resposta é porque se nós fôssemos uma empresa comercial, se calhar sentíamos as mesmas necessidades que sente e estaríamos se calhar mais atentos e até mais interventivos. Como a nossa atividade é uma atividade um bocadinho específica, digamos assim, e que não se restringe aqui a esta zona, acabamos por não estar diretamente sensibilizados para algumas coisas que estão a fazer. Mal, da nossa parte, devíamos estar mais, mas como não tem diretamente a ver com a nossa área de intervenção, é uma coisa que nos passa um bocadinho ao lado. Por exemplo, essa questão da mediação de que agora falou recordou-me, mas nem lembrava que ela existia.

**DO** – E existe e muita gente sabe que em termos laborais existem muitas vezes tensões... Esse sentido eu gostei muito de ter conhecido, e dei conhecimento, na altura, à administração.

**Y** – Isso é o que deveria fazer o Departamento de Recursos Humanos de uma empresa, que muitas vezes não faz, não é?

**DO** – É que as pessoas podem sentir-se ameaçadas. Eu costumo dizer que os meus melhores parceiros são o [impercetível], o ACT, tudo polícias. Porquê? Porque são parceiros estratégicos, são pessoas que, no fundo, regulam a nossa atividade e podiam dizer: ah, mas é um concorrente... Não, é um parceiro. As pessoas pensam, aí mas ele vai entrar na minha área... Eu se for a recomendar este serviço é porque me estou a demitir... Não, nós devemos ser exatamente humildes para, se alguém fizer melhor que nós, termos isso. E dei conhecimento e disse: se tivermos uma situação, há este serviço “assim e assado”. Essa é a mentalidade que nós todos temos que ter, de pensar no que podemos ganhar, até porque não há um custo, nem se podia dizer... Só uma empresa mentecapta é que não vai recorrer a um serviço que é gratuito e que tem qualidade; quer dizer, uma decisão tomada racionalmente. Às vezes paga-se a psicólogos e as baixas...

**Y** – Eu nesse aspeto sou um bocadinho mais cética. Aquilo que diz faz todo o sentido, mas eu que lido com pessoas todos os dias, clientes externos, mesmo até não sendo no Banco, e que os ouço às vezes dizer perfeitas barbaridades, porque o barato sai caro e aquilo que não se paga sai mais caro. As pessoas às vezes olham com desconfiança, sem se dignarem primeiro a experimentar, julgam precipitadamente.

**X** – Isso já nasce de berço, notamos isso no infantário. As criancinhas, põem-se-lhe a comida na frente, olham para ela e dizem: ai, eu não gosto! Já provaste? Não, mas não gosto. É a vista...

**Y** – Olhe, eu dou-lhe um exemplo simplicíssimo: um médico, por exemplo. Eu tenho um familiar que é médico, e no outro dia lembrou-se de montar um consultório. E uma das primeiras preocupações dele era: onde é que eu hei de montar o consultório? E depois, quando montou o consultório, parece que estou a ouvir a pessoa que o estava a aconselhar... Eu nem sei muito bem que especialidade é que vou ter, não sei o que hei de cobrar. Cobra caro, porque se tu não cobras caro, dizem logo que tu és incompetente e não prestas. Mas isto infelizmente está enraizado na vida real.

**DO** – Sim, mas no meu caso, eu vou-lhe dizer, eu se calhar se só visse o e-mail também se calhar teria algumas reservas, mas já tenho uma relação com a Junta...

**Y** – Mas tem uma atitude de não prejudicar.

**DO** – Sim, mas cada um fala por si. Mas, modéstia à parte, o que é que eu tenho a dizer a favor da empresa? Somos uma empresa competitiva. Porque muitas vezes as pessoas dizem que é uma desvantagem; eu acho que é uma vantagem. Eu não estou aqui a representar uma empresa sem fins lucrativos, estou a representar uma empresa com fins lucrativos. E eu entendo que as parcerias, com maiores ou menores fins lucrativos, são uma vantagem competitiva no mercado em que estamos. Porque eu vejo desta maneira: os recursos humanos são estratégicos, é aquele *cliché*, portanto se eu tenho um serviço que pode evitar um conflito entre duas pessoas importantes para a empresa, eu tenho que estar atento a esse serviço, senão arrisco-me a perder por inércia e incompetência da empresa duas pessoas importantes válidas na empresa, que deixamos fugir. Nós sabemos que há sempre confusões entre os seres humanos, nós não somos máquinas; um diz uma palavra e depois o outro leva a mal...

**Y** – É das coisas mais difíceis de gerir, é...

**DO** – Depois a gente tenta perceber a origem: e isto como é que começou? Ninguém sabe. Já dura há 15 anos ou há 20, mas ninguém sabe como é que começou. Como lhe digo, espero nunca vir a precisar, mas se precisar vou ter a humildade de lhe bater à porta e dizer assim: olhe, venha cá ajudar... Mas isto para dizer – e eu defendo e felizmente trabalho com colegas de outras empresas, não desta Junta – que estas ideias correm e as pessoas acham que faz todo o sentido. Agora, também é preciso

que os empresários tenham sensibilidade para acolher isto. Faz sentido estarmos atentos a estas experiências.

**Y** – É verdade que se elas não ocorrerem nunca se sabe se podem ser válidas ou não, e é preciso sempre alguém que lance a primeira pedra, isso é uma verdade. Agora, é difícil passar essa mensagem às empresas. Há bocado estava a falar do conjunto das empresas e eu estava-me a rever naquilo que disse, em que o patrão que fundou a empresa há 30 ou 40 anos atrás: a empresa é a minha casa e o meu braço direito; eu vou ao hipermercado e faço as compras todas com fatura para a empresa e o meu filho tem direito a pôr as faturas todas na empresa e o meu neto também! Eu até nem estou lá, mas também quero trazer o meu salário, porque se não fosse eu aquilo não existia. E os funcionários: já ganhas muito, se fores comer ao mesmo restaurante que eu, já estás a ganhar demais... Ainda que lhe estejam a trazer dinheiro para ele manter aquele nível de vida, isso acontece muito no tecido empresarial. E depois os lugares chave e decisores não são atribuídos por competência, é porque é o genro, é porque é o filho ou a nora e às vezes anda aquilo tudo assim um bocado...

**DO** – E quando se zangam, ainda por cima, os problemas da família transportam-se para a empresa.

**Y** – O Banco tem visto isso em várias empresas.

**DO** – Por isso é que isto é uma área sensível, muito delicada e, muitas vezes, as pessoas pensam que era como antigamente, quando se ia ao psiquiatra: só os malucos é que iam ao psiquiatra. Portanto, eu tenho a certeza que há várias empresas que precisam dos vossos serviços, mas a empresa que recorrer a eles vai ser o “maluquinho”. Mas é preciso ter-se humildade para dizer que não se está bem.

**Y** – Eu vou-lhe dizer, o ser humano – e não estou a personalizar isto, porque é uma coisa que vejo em todos os níveis – mas sobretudo nas áreas onde tradicionalmente mais homens a trabalhar, o homem por si só acha que não pode dar parte fraca. E qualquer coisa que entenda que é dar um sinal de fraqueza, não quer dar. Eu vou-lhe só dar um exemplo, eu passo isso todos os dias. Eles não são capazes de dizer assim: não sei.

**DO** – Não são capazes de dizer que não sabem?

**Y** – Não são capazes de dizer: não sei. Eles sabem tudo, e se não sabem: ai sim, sim, mas eu vou aprofundar. Às vezes não estão a ver nada, mas não são capazes de dizer...Atenção que generalizar é perigoso, não são todos assim, mas em norma são. E quando alguém diz que não sabia disso... Não sabia?! Quando alguém diz que não sabe está a demonstrar uma fragilidade – e nós vivemos numa sociedade assim, infelizmente. Como acabou de dizer, as pessoas que pensam em recorrer a esse serviço pensam que vão dar parte fraca.

**DO** – Sim, mas eu sou otimista, eu quero crer que a próxima geração... Quando digo geração – nós não fizemos nenhum 25 de Abril, não andámos em nenhuma guerra, mas continuam a haver guerras no dia-a-dia. E temos aqui psicólogas e, para mim, a lição que faz parte do Manual de Acolhimento da Formação Contínua, escrito por um psicólogo...

**J** – Eu não sou psicóloga, a P. também não! [Risos]

**DO** – Mas pronto, ele estava a tentar perceber o que é que se tinha passado com a 2.<sup>a</sup> Grande Guerra e fez uma experiência de um laboratório, em que tinha dois slide – uma linha de um lado e três linhas do outro – e pedia a várias pessoas, que estavam numa mesa como nós, mas só uma é que estava a ser avaliada. E havia uma linha que era exatamente igual à outra, mas todas as outras pessoas estavam combinadas e diziam que era outra linha. A conclusão daquele estudo era que a pressão do grupo é grande. Nós se começamos a ver que toda a gente vai por determinado caminho, nós até podemos ver que aquele caminho não é o correto, mas para não descolar muito dizemos que concordamos com aquilo. Esse estudo ainda está muito presente hoje em dia. E quando eu digo isto, nós devíamos dizer: vocês realmente veem as duas linhas, mas eu vejo de outra maneira. E eu quero acreditar que há realmente um conjunto de profissionais que conhecem a história, porque é preciso conhecer a história e não cometer os mesmos erros, e temos a clareza para reconhecer a nossa ignorância e aí aprendemos sempre. Esta crise financeira o que é que foi?

**Y** – Esta crise não foi uma crise financeira.

**DO** – Não, mas haviam os entendidos que diziam que aquela bolha ia acontecer.

**Y** – Sim, há muito tempo atrás. Mas, desculpe, é relativamente fácil de entender, para quem está atento, que isto tinha que acontecer. O que não é fácil de dizer é que em Portugal não há especulação imobiliária, quem vem dizer isto está a mentir com quantos dentes tem na boca. Depois, entendeu-se em Portugal e no Mundo que o problema da habitação se resolvia por fazer de toda a gente dono da sua própria

habitação. Ora, não foi verdade, não é nem nunca será. Mas o problema desta crise financeira que nós tivemos é que resultou sobretudo numa crise de confiança. A crise da Bolsa de 2008 não foi por uma crise financeira, as ações não passaram a valer menos porque elas tivessem subjacentes ativos que valessem menos. Foi porque faliu a H, não faliu a I porque lhe deitaram a mão, e os americanos se soubessem o que sabem hoje não teriam deixado falir a H, porque foi um efeito dominó, visto que toda a banca tinha lá dinheiro. E depois, o que é que acontece? Isto é mais ou menos, mal comparando, uma empresa que tem um cliente que fica insolvente e lhe fica a dever dinheiro. Se essa empresa tem um determinado estofo financeiro, pode aguentar bem, treme mas aguenta bem. Se não tem, tem que deitar mão àquilo que possui para ter liquidez.

**DO** – Sim, mas não vamos discutir aqui...

**Y** – Não, era só para lhe explicar que foi uma crise de confiança.

**DO** – Mas teve também relacionado, e é uma crítica que faço aos bancos, com uma pressão dos bancos comerciais para que alguém comprasse aqueles títulos. Portanto, há aqui uma questão ética de falta de transparência.

**Y** – Deixe-me dizer-lhe uma coisa, relativamente à banca, eu pessoalmente reajo mal quando me dizem que a culpa foi só da banca. A banca teve culpas nalgumas coisas, mas noutras não teve absolutamente nenhuma. Se reparar os bancos são sempre os culpados. Neste momento são culpados porque não concedem crédito, em tempos foram culpados porque concederam crédito demais.

**DO** – D...

**Y** – Mas isso é um crime, é um caso de polícia. Não é por acaso que o Estado lhe deitou a mão, e não é por acaso que em relação ao J disse que não havia risco sistémico. Porque as pessoas também se esquecem que no J foram lá colocar dinheiro... Hoje é muito fácil dizer assim: eu não sabia, eu assinei sem ler!

**DO** – E é conversa...

**Y** – Porquê? Eu se compro o dinheiro a 5...

**DO** – Porque é que o outro me dá 7, é isso que está a dizer?

**Y** – Pois! O senhor sabe que a banca, em geral, está a cobrar uma margem de 1, que a Euribor está a 2 e que, portanto, vende o dinheiro a 3, como é que lhe pode pagar a si a 7? Tem que ter risco, tem que ter volatilidade.

**DO** – Isto começou tudo com a questão das pessoas terem, muitas vezes, uma pressão dos grupos para assumir uma determinada posição, e eu acho que as pessoas têm que pensar pela cabeça delas e dizerem o que pensam. Porque o que tem piada é nós muitas vezes... Numa empresa ou numa organização onde trabalha, não lhe vou dizer nenhuma novidade: o que é complexo é conseguir um denominador comum para toda a gente, desde o administrador à senhora que faz a limpeza, conseguir-se uma linha condutora apesar dos diferentes interesses que cada um deles possa ter. E perceber os interesses de cada um e ver no que é que eles contribuem para o interesse superior. E a grande elasticidade de conseguir fazer esse exercício é que é complexa.

**Y** – Eu gostava de ter o seu otimismo, mas, de facto, não tenho. Já trabalho há alguns anos e vejo que as pessoas hoje estão quase, salvaguardando as devidas exceções, unicamente concentradas em si mesmas, em salvar a sua pele, e fazem o que for preciso para sobressair – pela positiva, naturalmente, porque pela negativa ninguém quer. E se for preciso passar por cima desta pessoa que aqui está, ou daquela, ou daquela, isso não tem importância nenhuma. Ou seja, os princípios e os valores... Eu não sou saudosista, às vezes a falar assim até parece que tenho 100 anos, mas que, de facto, alguns princípios que nos ensinaram, até na faculdade, ética, como ainda há bocadinho falou...

**DO** – Mas há alguns teóricos que defendem que as organizações que vão sobreviver são aquelas que vão praticar isto....

**Y** – Eu acho que sim, agora, eu não sei é como é que lá vamos chegar.

**DO** – Pronto, mas o tempo o dirá. Eu ainda me identifico com esse tipo de situações.

**Y** – Se calhar estamos a fugir um pouco do assunto, mas a conversa é um bocado como as cerejas...

**J** – Mas eu acho que é também um bocadinho isso que nós queríamos aqui, a questão é que também já são 17h...



Anexo XLVI - Boletim da JFM,  
"Voz de Massarelos", Maio de  
2010



## Gabinete de Mediação de Massarelos Maio de 2010

**C**onforme a informação divulgada no último Boletim, a Junta de Freguesia de Massarelos disponibiliza, desde o passado dia 1 de Fevereiro de 2010, um novo serviço sócio-educativo, o Gabinete de Mediação de Massarelos (GMM).

Este Gabinete funciona nas instalações da Junta de Freguesia de Massarelos, todas as quartas-feiras, das 9:30 às 12:30 e das 14:00 às 18:00.

Existe ainda a possibilidade de estabelecer contacto directo com este serviço de segunda a sexta, das 9:30h às 18:00h, através do número 927517380 ou do endereço electrónico [gmmassarelos@gmail.com](mailto:gmmassarelos@gmail.com).

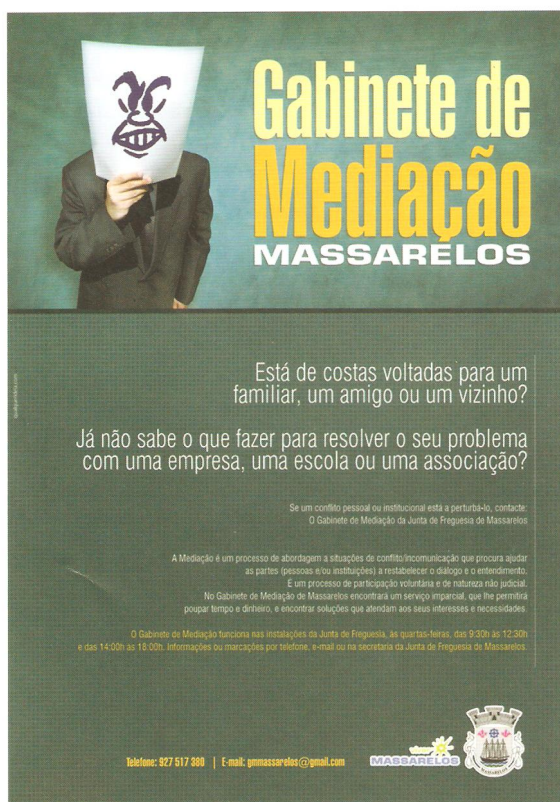
*O GMM disponibiliza os seus serviços de forma inteiramente gratuita, garantindo a confidencialidade.*

Estando especialmente vocacionado para a resolução de conflitos ou problemas de comunicação interpessoal (entre dois ou mais indivíduos), o serviço disponibilizado pelo GMM também está pronto para apoiar na resolução de situações em que se oponham os interesses de pessoas e/ou instituições, nomeadamente: prestadores de serviços (de habitação, de bens de consumo, de saneamento, etc.), instituições educativas/formativas (conflitos na comunidade escolar), associações de cidadãos (relações intra e interinstitucionais), etc.

Relembramos que o GMM disponibiliza os seus serviços de forma inteiramente gratuita, garantindo a confidencialidade.

Por isso, se você ou a sua instituição têm em mãos uma situação de conflito/incomunicação que parece irresolúvel, contacte-nos: o Gabinete de Mediação de Massarelos pode ajudar!

Durante os próximos meses, o GMM prevê o desenvolvimento de acções de formação/workshops subordinados às questões da comunicação, da negociação e da gestão de conflitos. Se estiver interessado, em nome individual, ou se considera que uma iniciativa deste tipo poderá ser útil à instituição que representa, não hesite em contactar-nos (testamos disponíveis para deslocações).



**Gabinete de Mediação  
MASSARELOS**

Está de costas voltadas para um familiar, um amigo ou um vizinho?  
Já não sabe o que fazer para resolver o seu problema com uma empresa, uma escola ou uma associação?

Se um conflito pessoal ou institucional está a perturbá-lo, contacte:  
O Gabinete de Mediação da Junta de Freguesia de Massarelos

A Mediação é um processo de abordagem a situações de conflito/incomunicação que procura ajudar as partes (pessoas e/ou instituições) a restabelecer o diálogo e o entendimento.  
É um processo de participação voluntária e de natureza não judicial.  
No Gabinete de Mediação de Massarelos encontrará um serviço imparcial, que lhe permitirá poupar tempo e dinheiro, e encontrar soluções que atendam aos seus interesses e necessidades.

O Gabinete de Mediação funciona nas instalações da Junta de Freguesia, às quartas-feiras, das 9:30h às 12:30h e das 14:00h às 18:00h. Informações ou marcações por telefone, e-mail ou na secretaria da Junta de Freguesia de Massarelos.

Telefone: 927 517 380 | E-mail: [gmmassarelos@gmail.com](mailto:gmmassarelos@gmail.com)

MASSARELOS

**LUX** Boutique Showroom Cash

Custo Barcelona :: Guess by Marciano :: Patrizia Pepe  
Kosmika :: Angels :: Pois

Tel.: 22 609 26 63 | 93 942 49 79 | [helenateixeira24@gmail.com](mailto:helenateixeira24@gmail.com)  
Rua da Restauração, 7 4050-503 Porto